

RLE- LÆRAREN OG LÆREPLANEN

*Ein kvalitativ studie av korleis læreplanen
vert forstått og anvendt på ungdomsskulen*

Av Helge Resaland



Masteroppgåve i religions- og etikkdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

24.05.12

Samandrag:

Masteroppgåva er ein kvalitativ studie av korleis læreplanen vert forstått og anvendt av RLE-lærarar på ungdomsskulen i Noreg. Problemstillinga er: *Korleis forstår og anvender ungdomsskulelæraren RLE læreplanen, og kva gjer han om den kjem i konflikt med eiga tru eller overtyding?* På grunn av det som i studiet vert identifisert som religionslærarens særlege ansvar for å setje læreplanens overordna ideologiske prinsipp ut i livet, er ein underproblemstilling inkludert: *Korleis forstår og anvender religionslæraren det dannelsingsmandatet han har fått?*

Studiet byggjer til dels på Elin Strands masteroppgåve *Religionslærer, hvem er du?*, der liknande problemstillingar på vidaregåande skule vart undersøkt. Det metodiske grunnlaget er John Goodlads læreplanteori. Goodlads omgrepsapparat tek sikte på å få med fleire aspekt ved læreplanen, frå ide til realitet. Han opererer med kategoriane *formell læreplan, oppfatta læreplan og iverksett læreplan*, og peikar på den tolkingsdimensjonen som oppstår i dynamikken mellom desse læreplannivåa. I dette studiet har hovudfokuset vore korleis eventuelt eiga tru og livsanskuelse spelar inn på korleis ein oppfattar og iverkset læreplanen. Dei viktigaste konklusjonane er:

- Respondentane har eit divergerande syn på korleis dei oppfattar læreplanen.
- Livsanskuelse/overtying spelar truleg inn på korleis dei oppfattar læreplanen.
- Korleis respondentane iverkset læreplanen samsvarar med korleis dei oppfattar den.
- Det vil seie at dei nyttar ein preferert læreplan når den formelle læreplanens intensjonar kjem i konflikt med eigen fagforståing.
- Respondentane er samde i den moralske dannelsideologien.
- Respondentane er samde i at RLE skal vere det faget som set den moralske dannelsideologien ut i livet, men meiner samstundes at faget i den samanhengen bør få tildelt fleire ressursar.

Funna tyder på at læreplanen i desse tilfella har ein rådgjevande og underordna funksjon, og antyder ein spenning mellom nasjonale føringar og lokal valfridom det kan vere verdt å forske vidare på.

Føreord

Eg vil rette ein stor takk til Jon Magne Vestøl for framifrå rettleiing.

Takk til mamma og pappa for hjelp og støtte.

Sogndal, 24.5.2012

Helge Resaland

Innhald

<u>KAPITTEL 1: PRESENTASJON AV OPPGÅVA</u>	side 6
1.1 Innleiing med problemstilling	side 6
1.2 RLE i eit historisk perspektiv	side 7
1.3 Strukturen i oppgåva	side 9
<u>KAPITTEL 2: TEORETISK GRUNNLAG</u>	side 11
2.1 Innleiing	side 11
2.2 Tidlegare forskning	side 11
2.3 Goodlads læreplanteori	side 14
<u>KAPITTEL 3: METODISK GRUNNLAG</u>	side 17
3.1 Innleiing	side 17
3.2 Kvifor kvalitativt djupneintervju?	side 17
3.3 Intervjua: guide, gjennomføring og transkribering	side 18
3.4 Respondentane	side 21
3.5 Analysen	side 23
3.6 Truverde, overførbarheit og etikk	side 25
<u>KAPITTEL 4: RELIGIONSLÆRAREN OG LÆREPLANEN</u>	side 27
4.1 Innleiing	side 27
4.2 Den formelle læreplan	side 27
4.2.1 Fagplanen for RLE i LK06	side 27
4.2.2 Den generelle delen av læreplanen	side 30
4.3 Presentasjon og kategorisering av respondentane	side 31
4.4 Respondentane og den oppfatta læreplanen	side 37
4.5 Respondentane og den iverksette læreplanen	side 45
<u>KAPITTEL 5: KONKLUSJON</u>	side 53
5.1 Innleiing	side 53
5.2 Den oppfatta og den iverksette læreplanen	side 53
5.3 Strands prefererte læreplan	side 55
5.4 Goodlads læreplanteori og konsekvensar av funna	side 56

5.5 Konklusjon

side 59

Litteraturliste

side 61

Vedlegg: Intervjuguide

side 63

KAPITTEL 1: PRESENTASJON AV OPPGÅVA

1.1 Innleiing med problemstilling

Ulike forskarar har dokumentert at lærarar i religionsfaget kan møte utfordringar i skjeringspunktet mellom eige verdisyn og/ eller livssyn og læreplanen sine retningslinjer. Kor medviten er ein, og korleis løyser ein desse utfordringane? Dette spørsmålet har ikkje vorte undersøkt på ungdomsskuletrinnet Noreg; Elin Strand tok føre seg vidaregåande skule for fem år sidan (Strand 2007), medan Elisabeth Haakedal undersøkte beslekta tema på barneskulen for ti år sidan (Haakedal 2003). Sidan den gong har kunnskapsløftet (LK06) trådd i kraft, med nye og til dels utfordrande krav og forventingar til religionslæraren.

Målet med denne oppgåva er å undersøke korleis religionslærarar på ungdomsskulen handterer desse utfordringane. *Korleis forstår og anvender ungdomsskulelæraren i RLE læreplanen, og kva gjer han om den kjem i konflikt med eiga tru eller overtyding?* For å finne ut dette, har eg intervjuar 6 RLE- lærarar på ungdomsskular i Noreg. Eit viktig moment i denne oppgåva er at RLE kan seiast å vere i ei særstilling blant faga på ungdomsskulen. Det er berre i dette faget at den overordna moralske dannelsesideologien i den generelle læreplanen vert eksplisitt gjenspegla, bortsett frå marginale unnatak i fagplanane for norsk og samfunnsfag. Fagplanen i RLE er til gjengjeld gjennomsyra av retningslinjer om korleis ein skal medverke til at elevane vert dugande samfunnsmedlemmer. Toleranse, respekt, openheit, forståing for eigen og andre sin kultur osv., står på timeplanen i RLE.

Det viste seg at respondentane var opptekne av og medvitne om dette, og korleis dei forsto og anvendte læreplanen på dette området, var sentralt i utforminga deira av lærarrolla. Difor må det leggjast til ein under- problemstilling: *korleis forstår og anvender religionslærarar det dannelsesmandatet dei har fått?*

Formuleringa *eiga tru eller overtyding* har vid tyding. Den skal femne frå religiøs tru til ikkje-religiøst livssyn, og i tillegg *livsanskuelse*. Livsanskuelse, eller forståing av livet, tek seg av det verdslege aspektet. Etter nøye vurdering fann eg at dette omgrepet fangar best opp meiningsinnhaldet i studiet, difor vart det ikkje bytt ut med eit meir høveleg nynorskord.

«Livsanskuelse» har potensielt eit komplekst og variert tydingsinnhald, men i denne oppgåva skal det forståast som at overordna dreiar seg om kva politisk eller ideologisk synspunkt ein har, medan det i det daglege handlar om kva val ein gjer.

Til grunn for dette studiet ligg altså påstanden om at religionsfaget, i høve til læreplanens moralske dannelsideologi, er i ei særstilling i den norske skulen. For å peike på nokre av grunnane til dette, vil eg i neste kapittel gje eit historisk tilbakeblikk på faget.

1.2 Religionsfagets historie i den norske skulen

RLE er det faget i den norske skulen som har den klart lengste historia. Etter reformasjonen i 1537 vart det påbode at kvar kjøpstad skulle ha ein skule for borna, såkalla latinskular. Føremålet med skulen var oppseding i kristendom. Kristendomsundervisningas stilling som omtrent einerådane, heldt seg heilt fram til 1800- talet. Særleg viktig var innføringa av konfirmasjonen i 1736, som medførte at alle ungdommane i Noreg skulle lære seg grunnleggjande kristendom. Også 1739 er eit merkeår, då kom lova om skular på landet.

Faget beholdt sin dominerande posisjon til langt ut på 1900- talet, men skulereformene på 1800- talet sikra at andre fag som lesing, skriving og rekning kom med. Med reforma «folkeskulelovene for by og land» i 1889, går ein over frå den kyrkjelege allmugeskulen til borgarleg folkeskule.

«Normalplanane» av 1939 varslar om eit nytt medvit kring kristendomsfaget:

- *Læraren må vera merksam på at dei ulike heimane som elevane kjem frå, har ulikt syn i dei spørsmåla som ein har føre seg i kristendomsopplæringa. Han må difor omhugsamt akta seg for alt som kan verka som sårande åtak på andre si meining, og læra elevane at ein må syna tolsemd mot menneske som tenkjer annleis enn ein sjølv. Særleg viktig er det at ein driv opplæringa i kristendomskunnskap såleis at ho - utan å missa noko i alvor og fastleik - ikkje kjem i strid med krava i vår tid om at kvar einskildmann må få tenkja fritt. (NOU 1995:9).*

Det vert imidlertid presisert at konfesjonaliteten ikkje vert rokka; det nye er at ein skal forene opplæringa i kristen tru med kravet om toleranse. Ein tek i skulelovgevinga inn over

seg endringane i samfunnet, ein løyser pluralistiske utfordringar demokratisk. Skulen, og særleg kristendomsfaget, skal ha ein samlande funksjon i befolkinga.

Skulelovgivinga og læreplanane i Noreg etter 1939 er prega av ideologien i normalplanane. 30 år seinare slo Stortinget fast at Den norske kyrkja si dåpsopplæring ikkje skulle vere ein del av kristendomsfaget. Faget var frå no av eit fag på lik line med dei andre. I 1969 vart niårig grunnskule lovfesta, og samstundes vart kyrkja sin konfirmasjonsopplæring skilt ut frå kristendomsfaget. Allereie på 1970- talet vart det opna for alternative tilbod for elevar som ikkje ynskja å ta del i kristendomsundervisninga, og ein fekk etter kvart eit reglement der det vart opna for fritak. I 1997 vart faget ikkje- konfesjonelt, og endra i tråd med det namn til «kristendoms- religions- og livssynskunnskap», kalla «KRL». Intensjonen var å skape eit fag som alle kunne delta i, uansett livssynsforankring. Faget var obligatorisk, fritak var berre mogleg å få innvilga for deler av undervisninga: det som hadde forkynnande karakter.

Representantar frå mange livssyn reagerte negativt på faget. Ein hadde forventningar om at kristendoms dominierende status skulle fjernast eller reduserast meir enn det vart. Då dette ikkje skjedde, gjekk 7 familiar til rettssak mot staten for å få fullt fritak. Alle norske domstolar dømde i favør av staten, men då familiane prøvde saken for SNs menneskerettigheitskomite og den europeiske menneskerettighetsdomstolen, gjekk det annleis. Her vart det opna for at regelverket med delvis fritak stider mot menneskerettane.

I 2007 endra stortinget namnet til «religion, livssyn og etikk». «Kristendom» var for fyrste gang ikkje med i namnet til faget. I kunnskapsløftet er formuleringane omkring forkynning innskjerpa og presiserte (sjå kapittel 4.2), men motstandarane er ikkje nøgde. Human-etisk forbund, som i tillegg til islamsk råd har vore den mest aktive og synlege aktøren i kampen mot kristendoms- og KRL-faget, uttalar om RLE: «...Men fritaksordningen, som ble sterkt kritisert av den europeiske menneskerettighetsdomstolen for det fiktive skillet mellom aktivitet og kunnskap, er videreført tilnærmet uendret» (Human-etisk forbunds heimeside).

Fagperson for skulesaker i Human-etisk forbund, Hans Chr. Nes, seier at rettssakane i forbindelse med KRL-faget, og domfellingane der, medførte endringar som bevega faget i rett retning. Endring av namnet, samt klarare ikkje-forkynningsdirektiv og vekt på toleranse og likeverd, var særst positivt. Det som står att er kristendoms kvantitative forrang, fritaksreglementet, og meir generelt: formålsparagrafen i den generelle delen som framleis

har ein uklar kristen forankring. Human- etisk forbund har drive kampen så langt som råd politisk i denne omgang, seier Nes, sidan det vart fatta vedtak i Stortinget. Neste kamp vert eventuelt ved revisjon eller ved nye planar. (Kjelde: Telefonintervju med Hans Chr. Nes, kontaktperson for skulesaker i Human- etisk forbund).

Av dette ser me at 1939 er eit merkeår for faget. Kristendomen miste si einerådande stilling. Frå då av måtte læraren ta inn over seg kvar einskild elev sine behov og livssynstilhøyrse. I over 70 år har lærarar i faget freista å forholde seg til ulike læreplanar som prøver å ta inn over seg at samfunnet er i stadig endring, og der ein vert beden om ta særskilt ansvar. Korleis stoda er for 6 lærarar i 2012, skal me sjå på i det fylgjande.

1.3 Strukturen i oppgåva

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva vert presentert i kapittel 2. Her vert det særleg fokusert på John Goodlad og hans teori om læreplan. Goodlad har laga eit system som fangar opp fleire dimensjonar med læreplanen, og har utvikla eit omgrepsapparat som høver godt til belyse korleis religionslærarar forstår og anvender læreplanen. I tillegg vil eg presentere andre studiar med beslekta tema. Særleg viktig er nemnde Elin Strand og masteroppgåva hennar frå 2007: *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk. En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplan*. Strand undersøkte korleis religionslærarar på vidaregåande skule løyste utfordringar som gjaldt konflikt mellom eiga tru og læreplan. Oppgåva mi er til dels ei vidareføring av Strands oppgåve, ei oppdatering fem år seinare. Er konklusjonane dei same, eller har til dømes innføring av kunnskapsløftet ført til at andre funn gjer seg gjeldande?

I tillegg til Strands perspektiv, fann eg det naudsynt å inkludere nokre tilleggsproblemstillingar omkring den moralske dannelsesideologien, sjå kapittel 1.1. Denne kjensgjerninga vaks fram etter kvart som eg intervjuar respondentane, og ber bod om at det skjer ei kontinuerleg utvikling i RLE og lærarrolla i faget. Dette kjem eg attende til i kapittel 4.

I kapittel 3 tek eg føre meg metoden i oppgåva. Eg vil begrunne kvifor intervju er valt, og samstundes seie noko om respondentane. I tillegg gjer eg greie for kva kriterium som ligg til

grunn for analysen. I Kapittel 4 føretek eg analysen av materialet som er samla inn på grunnlag av intervju. I Kapittel 5 vert det oppsummert og konkludert.

KAPITTEL 2: TEORETISK GRUNNLAG

2.1 Innleiing

I dette kapitlet vert relevant teori presentert. Fyrst tek eg føre meg studiar som tek opp like eller beslekta problemstillingar, så går eg inn på John Goodlads læreplanteori. Denne dannar det teoretiske grunnlaget for Strands forskning, og er naturleg å trekke inn også i mi oppgåve.

2.2 Tidlegare forskning

Sidan det er blitt gjort ei sær stor mengd med forskning i skulen, må denne framstillinga avgrense seg til å kun dreie seg om lærarrolla i religionsfaget, med eit unnatak.

Konklusjonane i den store undersøkinga til Hattie, som har ein veldig framskoten plass i skuleforskinga i dag, er interessante for mitt prosjekt. Difor vil eg trekke fram nokre funn derifrå mot slutten av kapitlet.

Ei interessant og relevant studie, er Everington og Sikes' undersøkingar av religionslærarar i England frå 2001. Frå politisk hald vart det vedteke at løysinga på å forhindre rasisme og syte for at folket fekk dei rette haldningane, gjekk gjennom utdanning. Toleranse, openheit, menneskeverd osv., var haldningar som RE- faget (RE = Religious education) i hovudsak skulle ta seg av, men også samfunnsfag (Citizenship education) var med i prosjektet. Som i Noreg, organiserte ein altså læreplanverket slik at det vart eit fag som i fyrste skulle ta seg av den moralske danninga.

Eit anna likskapstrekk med Noreg, er at faget, til trass for denne store oppgåva, synes å vere marginalisert. Det gjeld både med omsyn til timetal, og generell satsing på faget (til dømes kursing og utdanning/ videreutdanning av lærarar). Som me skal sjå i kapittel 4, var dette eit poeng for fleire av respondentane. Everington og Sykes ville finne ut korleis religionslærarane stiller seg til dannelsingsmandatet dei har fått. Av dei 14 som vart følgt over fleire år, viste det seg at alle i større eller mindre grad var med på tanken om ha ansvar for å

få ungdomen til å inneha dei rette haldningane. Undertittelen på studiet er «I want to change the world», noko ein av deltakarane uttalte. Enda meir interessant og relevant for oss, er funna som vart gjort om korleis lærarane gir lærarrollen ulikt innhald. Konklusjonen deira er at det i stor grad har med personlegdom å gjere, men òg kva bakgrunn læraren har. Variablane det kan vere snakk om, er utdanning, sosial bakgrunn osv. Kvar lærar tolkar kompetansemåla ulikt, noko som kan sjåast i lys av Goodlad sine læreplanteoriar. (Everington og Sykes 2001). Meir om det i kapittel 2.3.

Elisabeth Haakedal har to viktige bidrag på feltet. Artikkelen *Contextual teaching and learning in Religious education* frå 2001, tek føre seg deler av det Everington og Sykes skreiv om. Haakedal utdjupar konklusjonane deira ved å leggje til den regionale, kulturelle konteksten som avgjerande for den individuelle utforminga av lærarrolla (Haakedal 2001). «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her..» *Religionslærerrolle, livstolking og skolekulturell ritualisering- en religionspedagogisk studie av grunnskolelærereens handlingsrom på 1900-tallet* frå 2003, er ein empirisk- teoretisk studie om religionsundervisning i grunnskulen. Denne doktorgradsavhandlinga gjev eit særskild grundig innblikk i prosessane rundt utforminga av religionslærarrolla, og også ho fokuserer på livstolking i den samanhengen. (Haakedal 2003).

Elin Strand gav i 2007 ut masteroppgåva *Religionslærer, hvem er du? Mellom misjon og religionskritikk. En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplan*. Som sagt, er mi oppgåve til dels ei vidareføring av Strand si, der eg tek opp nokre av dei same problemstillingane 5 år seinare, blant anna for å undersøkje korleis kunnskapsløftet spelar inn. Strand fann at hennar 6 respondentar tolka den formelle læreplan på relativ lik måte, men hadde svært divergerande fagforståing i den læreplan dei iverksette. Eit interessant poeng hjå Strand var at livsanskuelsen til respondentane ikkje spela inn på forståinga av den formelle læreplan, men truleg gjorde det når det gjaldt iverksettinga. Dermed slutta ho at «den formelle læreplanens målformuleringer har begrenset innflytelse på undervisningspraksisen på skolene» (Strand 2007: samandrag).

Desse forskingsarbeida som eg no har gått gjennom, dannar til saman ei referanseramme som er nyttig for mitt prosjekt. Alle tek føre seg kva som spelar inn i religionslærarens utforming av lærarrolla. Oppsumert kan funna i dei nemnde studiane framstillast slik:

Faktorar som verkar inn på religionslærarens fagforståing:	Forskar:
Samfunnspolitiske føringar	Everington og Sykes
Personlegdom	Everington og Sykes
Bakgrunn (utdanning, sosial bakgrunn osv.)	Everington og Sykes
Regional kulturell kontekst	Haakedal
Livstolking	Haakedal
Livssyn	Strand

Figur 1: funn i relevante studiar.

Som teoretisk grunnlag for denne oppgåva, har eg valt Goodlads læreplansteori. Det er fleire grunnar til dette. For det fyrste er Goodlad ein autoritet på læreplanforståing, han har hatt stor innverknad på feltet, og læreplanane spelar ei stor rolle i mi forskning. Dessutan prøver han å kombinere teori og praktisk arbeid, han har utvikla ein modell som tek omsyn til begge dimensjonane. Omgrepsapparatet hans eignar seg særst godt til å finne ut korleis en lærar forstår og anvender læreplanen, fordi det skildrar heile forløpet frå teoretisk nivå til den konkrete undervisninga.

Før eg gjer greie for Goodlads læreplanteori, skal eg kort nemne ein studie gjort av John Hattie, kalla *Visible Learning*. Han følgde og analyserte skuleforskinga frå 1976 til 2007. 83 millionar elevar er involvert, 50 000 mindre studiar er analysert og 800 metaanalysar av forskjellige studiar om elevs måloppnåing er føreteke. Studien har fått enorm merksemd og gjennomslagskraft, og pregar skuledebatten i dei fleste land, som Noreg. På grunnlag av funna sine, har Hattie sett opp ein rangering over kva som fungerer best for elevs læring. Av dei 128 læringsstrategiane som vert lista opp, er interessant nok relasjonen mellom lærar og elev på ein soleklar fyrsteplass. I programmet som Hattie presenterer, er fruktbare attendemeldingar det beste middelet til å forbetre relasjonen. (Hattie 2009).

Grunnen til at Hattie sin studie er ein del av denne oppgåva, er at fleire av respondentane nemnde den som ein faktor i skulekvardagen. Argumentasjonen gjekk på at sidan RLE står i ein særstilling når det gjeld å *danne* menneske, gjev Hatties undersøkingar grunn til ettertanke. Den understrekar den sentrale plassen tilhøvet mellom lærar og elev har i iverksettinga av den formelle læreplan, og som me skal sjå i kapittel 4, var fleire av respondentane opptekne av «Hattie- bølga». Dette medførte større medvite og til og med press i høve til undervisninga i faget. «Rigmor» sa til dømes:

- *Hele skolen har fått en større bevissthet rundt hvordan man forholder seg til elevene, og de fleste er jo enig i det Hattie sier. For meg var det en skikkelig vekker. Faget (RLE, min merknad) dreier jo seg om menneskene sine dypeste spørsmål, elevene skal bli i stand til å tolke tilværelsen og forstå kulturer og samfunn verden over. Det er ikke småtter, og når jeg tenker på at det mer eller mindre avhenger om hvordan jeg greier å skape en god relasjon med elevene, jeg har for eksempel 82 stykker i RLE i år, kan jeg bli litt engstelig.*

2.3 Goodlads læreplanteori

Når ein læreplan vert utarbeida, må ein ta stilling til kor mykje som skal bestemmast frå sentralt hald, og kor mykje som skal overlatast til den einskilde skule og lærar. I Noreg, som i andre land, har dette variert. L97 kan seiast å vere ein stram læreplan, medan LK06 gjev større fridom til lærarane. Difor er Imsens lause definisjon på «Læreplan», «retningslinjer for hva som skal skje i skolen» (Imsen 2009:171), høveleg.

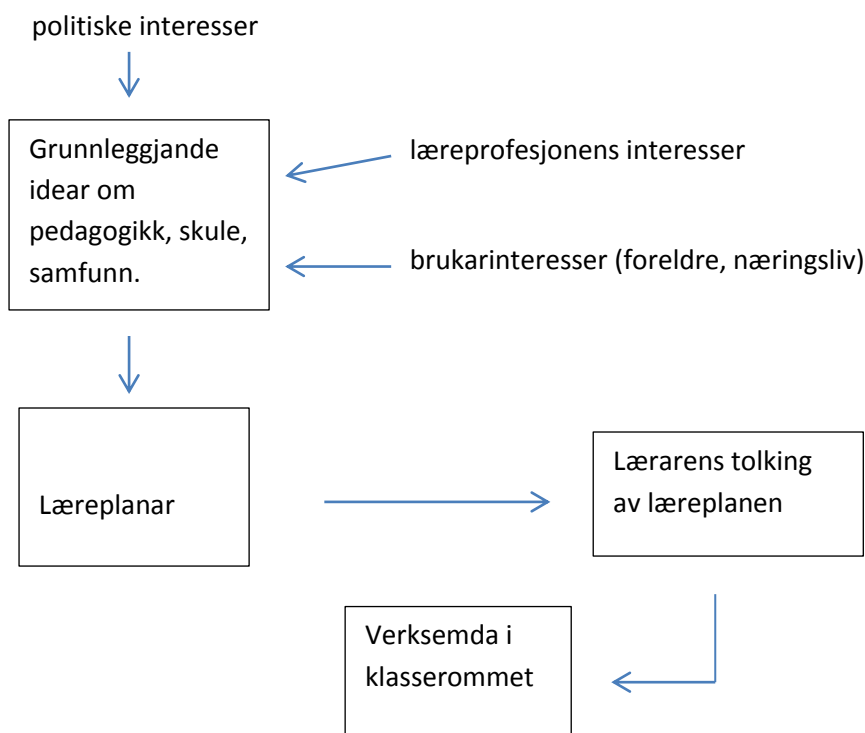
I *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum practice* frå 1979, fokuserer John Goodlad nettopp på spenninga mellom lærarens fridom og sentralt bestemte direktiv i læreplanen. For å få med alle aspekt ved læreplanen, frå ide til realitet, deler Goodlad inn i 5 kategoriar: den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfatta læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. Han legg til grunn tre sider ved læreplanen, der den *substansielle* sida handlar om kva for arbeidsmåtar, lærebøker, evaluering og undervisningsmål ein bruker. Den *sosio- politiske* sida gjeld politiske føringar i samfunnet, og handlar om kvifor nettopp den ideologien som rådar grunnen, gjer det. Den *teknisk-*

profesjonelle sida handlar om korleis læreplanen vert gjennomført i praksis, gitt dei menneskeleg og materielle ressursane ein har til rådighet.

Når det gjeld dei 5 læreplandimensjonane, dreier den *ideologiske læreplan* seg om kva ulike grupperingar som har makt ynskjer den skal bestå av, og kva dei ynskjer den skal resultere i. Dette manifesterer seg konkret i den *formelle læreplan*, som er den offisielt trykte læreplan som lærarar skal rette seg etter. Men den formelle læreplan inneheld som regel vage formuleringar. Grunnen er, som den norske pedagogen Gunn Imsen formulerer det; «... ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkt» (Imsen 2009:174). For Goodlad er dette eit hovudpoeng, fordi det bringer tolkingsdimensjonen inn i læraryrket. Som me såg av figur 1, er det ein rekke faktorar som spelar inn på korleis lærarar utformar lærarrolla, og dermed tolkar læreplanen. Dette verkar inn på neste punkt, *den gjennomførte læreplan*. Når læraren gjennomfører undervisninga i det daglege, vil den vere prega av tolkingsdimensjonen i læreplan. Korleis slær dette ut? Korleis forstår og anvender læraren læreplan?

Den femte kategorien, som Goodlad kallar *den erfarte læreplan*, handlar om kva verknad undervisninga har på mottakarane. Korleis oppfattar elevane undervisninga og kva lærer dei? Dette kan dreia seg om både tilsikta og ikkje tilsikta erfaringar.

Gunn Imsen illustrerer Goodlads læreplanteori slik:



Figur 2: Goodlads læreplanteori ifylgje Imsen (Imsen 2009).

Me ser her ein kompleks læreplan som må ta omsyn til mange faktorar. Konsekvensen blir ein læreplan som er varierende i si konkretisering. Mange av retningslinene er av ein slik art at dei ikkje utan vidare kan overførast til konkret undervisning. Dette gjeld særleg den generelle læreplanen, sjå kapittel 4.2. 2 Dette kan synast underleg, men viser òg kvifor Imsen vel å ikkje konkretisere meir når ho definerer «læreplan» (sjå ovanfor). Grunnen er at i tillegg til å vere eit styringsdokument for lærarens undervisning, er det eit politisk manifest. Difor må dei forskjellige interessegrupperingane kompromisse, og dermed vert formuleringane vage. Her oppstår det relativt store handlingsrommet som blir lærarane til del, tolkingsdimensjonen gjer seg gjeldande. Konklusjonen til Goodlad er: Dess mindre spesifikk den formelle læreplan er, dess fleire avgjersler i skulen vert gjort i den oppfatta læreplan (Goodlad 1979). Konsekvensen kan bli at undervisning etter same plan framstår som svært ulik, og avstanden mellom intensjonen i læreplanen, og den undervisninga som faktisk skjer, er stor.

KAPITTEL 3: METODISK GRUNNLAG

3.1 Innleiing

For å finne ut korleis RLE- lærarar forstår og anvender læreplanen om den kjem i konflikt med eigen overtyding og livsanskuelse, kan det vere ein fordel med to metodiske innfallsvinklar. Analysen vil både vere teorigenerert, med vekt på Goodlads læreplanteori, òg empirigenerert, der intervju med respondentane er kjeldematerialet. Kapittel 4, som er analysedelen, vil vere prega av denne todelinga. Då vil eg presentere det empiriske materialet, òg strukturere utifrå Goodlads teori.

Men fyrst skal eg gå gjennom og grunngje andre metodiske val. Eg vil gje eit kort innblikk i korleis forskingsprosessen har gått føre seg, samt fokusere på val av informantar. Avslutningsvis skal eg ta opp truverde og overførbarheiten i datamaterialet, samt gjere greie for etiske refleksjonar i studien.

3.2 Kvifor kvalitativt djupneintervju?

Blant anna på grunn av intensjonen med å vidareføre arbeidet til Strand, fall det naturleg å nytte kvalitativ metode. Sidan målet med oppgåva er å få eit bilete på korleis religionslærarar stiller seg til utfordringar knytt til læreplanverket, ville ei spørjeundersøking (kvantitativ metode), kjennast utilstrekkeleg. Eit spørjeskjema kunne ha supplert djupneintervju, men for meg og oppgåva mi var det mykje viktigare å få snakke med lærarar, la dei få utdjupe og reflektere kring dei aktuelle problemstillingane. Vidare kunne det ha vore aktuelt med supplerande informantintervju, altså å ha drege inn ekspertise på området (Holme og Solvang 2004). Når valet fall på å fokusere utelukkande på informantar, heng det saman med den avgrensa ramma for denne oppgåva.

Holme og Solvang seier at målet med kvalitativ tilnærming er å «skape en dypere og mer fullstending forståelse for det fenomenet som studeres» (Holme og Solvang 2004:36). Ein skal både forstå og forklare fenomenet. Dette skil seg frå den kvantitative metoden, som har

naturvitenskaplege ideal. I kvantitativ forskning vil ein vere ute etter representative resultat; resultat som kan overførast på heile populasjonen. I kvalitativ forskning, og i mi studie, er dette ikkje eit mål. Målet er ei heilskapleg forståing av korleis subjektet agerer i høve til aktuelle problemstillingar.

3.3 Intervjua: guide, gjennomføring og transkribering

Ein kan nå dei ovannemnde måla på fleire måtar enn djupneintervju. Særleg er observasjon ofte nytta, eller ein kombinasjon av intervju og observasjon. Dette kunne ha vore ynskjeleg i denne oppgåva, å ha vore med inn i klasserommet og observert læraren. Dette vart ikkje gjort av fleire grunnar. For det fyrste måtte ein, i tråd med kravet til metoden, ha observert over ein lang periode, og rammene til denne oppgåva tillèt ikkje det. For det andre er ein slik studie som dette avhengig av tillit mellom forskar og informant, og mine inforantar framsto som opne, ærlege og medvitne om si eiga rolle. Det var difor ikkje grunn til å tru at observasjon ville endre biletet i vesentleg grad.

Når ein skal føreta kvalitative djupneintervju, er det viktig med medvite kring intervjusituasjonen. Dei to samtalepartane er ikkje likeverdige, det er forskaren, intervjuaren, som definerer og kontrollerer situasjonen. Sjølv om det er eit mål å få respondenten til å vere så komfortabel og avslappa som mogleg, altså få til ei ramme mest mogleg lik ein kvardagsleg konversasjon, er det ein fagleg samtale. Kvaale seier at ein må ha «en metodisk bevissthet rundt spørreformen, en fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuende, samt et asymmetrisk maktforhold» (Kvaale 2006).

Kvifor semistrukturert intervju? Kvaale definerer det som «et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på tolking av de beskrevne fenomener» (Kvaale 2006:21). Styrken i denne arbeidsmåten ligg i at ein utarbeidar ein intervjuguide, men ein treng ikkje fylgje den slavisk. Ein kan stille oppfylggingsspørsmål, ein kan forfylgje interessante trådar og spor, om samtalen skulle leia i slike retningar. Ein møter respondenten personleg, kommuniserer direkte, og har god

moglegheit til å rette opp misforståingar ol. I seg sjølv vert det òg rekna som ein styrke å møte respondenten (Dalen 2011).

Når det gjaldt sjølv intervju, valde eg etter noko utprøving i pilotintervju, å ta intervju opp på videokamera. Her opplevde eg at det var lettare å fange meningsinnhaldet i utsegnene i videointervjuet kontra lydband, då det å observere kroppsspråket var ein fordel. Eg vart tryggare i transkriberinga, særleg når det gjaldt ikkje-verbal kommunikasjon. Videoopptaket gjekk, så vidt eg observerte, og etter deira utsegner, ikkje ut over tryggleiken til respondentane. Som sagt var det viktig for meg å skape ein atmosfære som mogleggjorde maksimalt fagleg utbytte. Respondentane måtte vere trygge, bli vist tiltru og respekt, vår samtale måtte føregå i tråd med kravet om den rette balansen mellom nærleik og distanse (Dalen 2011).

Som Strand (2007), opplevde eg at min bakgrunn som religionslærer var verdifull, fordi det gav eit felles fagleg grunnlag. Fruktbare sekvensar i intervju vart ofte drivne fram ved at respondenten spelte ballen over til meg, anten ved spørsmål eller meningsutvekslingar. Dette er imidlertid ein vanskeleg kunst, problemstillinga til Dalen om nærleik og distanse mellom respondent og intervjuar vert særleg aktualisert her. Det vert anbefalt å svare kort å konsist, noko som samsvarar med erfaringane mine. Ein sekvens i intervjuet med Eva illustrer dette. Me snakka om korleis ho handterer det når elevane spør om trua hennar, då ho plutselig spurte meg: «Hva er dine erfaringer, hva gjør du når de begynner å spørre om troen din?» Etter å kort ha svara på spørsmålet hennar, der eg forfekta openheit, reflekterte ho vidare om det. Ho var samd i prinsippet, men samstundes måtte me vere på vakt mot at elevar kan ha ein tendens til å henge seg opp i den slags, sa ho. «Jeg har opplevd at hele temaer i undervisningen i for stor grad dreide seg om hva jeg mente, noen opplevde det som en slags fasit».

Intervjuguiden. «Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnende problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål» (Dalen 2011:26). Når det gjaldt val av tema, sette eg RLE- læraren i sentrum, han måtte reflektere over sitt tilhøve til 4 tema: 1) læreplanverket i RLE, 2) ungdomsskulefaget RLE, 3) elevane sitt tilhøve til RLE og 4) forkynning i RLE.

Eg gjennomførte to pilotintervju, der eg anvendte Dalen sitt «traktprinsipp» (ein startar med spørsmål som ligg i utkanten av kjernetematikken, for så å gradvis fokusere meir på oppgåvas mest sentrale problemstillingar. I sluttfasen av intervjuet «opnar» ein opp at, og spørsmåla vert igjen meir generelle). Etterpå vart intervjuguiden endra og justert på bakgrunn av eigne opplevingar og tilbakemeldingar frå respondentane.

Når det gjeld gjennomføringa av intervju, skjedde det over ein tre vekers periode i januar og februar 2012. Alle intervju fann stad på skulen til respondenten. Me starta med å drøfte video-opptak, og alle 6 ytra at dei ikkje hadde noko problem med det. Etter kvart som intervju skreid fram, viste det seg å stemme. Videokameraet vart plassert eit stykke unna oss, og det tok ikkje langt tid før det var gløymt. Etter at eg hadde presentert meg sjølv og prosjektet mitt, snakka me litt om kva forventningar respondenten hadde til intervjuet. Dette fungerte som ein fin bli-kjent-sekvens, og ei avklaring rundt eventuelle usikkerheitsmoment som respondenten kunne ha. Eg forsikra han om at anonymiseringa var total, at videoopptaka vart destruert berre månadar seinare, og dette ikkje var noko test i kor godt ein til dømes kjende læreplanverket og kor gode undervisningsopplegg ein hadde. Eg følte at me med dette fekk klargjort at eg såg på respondenten som ein profesjonell utøvar av faget, og at det ikkje finst noko fasitsvar på korleis undervisning skal gå føre seg.

Transkribering. Umiddelbart etter kvart intervju, vart dei transkribert. Det tyder «å transformere eller skifte form» (Kvaale 2006:). Eg skulle skifte form frå videoopptak til skriven tekst. Eg såg på intervjuet, og skreiv ned alt som vart sagt i word. Eg velde å transkribere på bokmål, og dermed vert òg sitata frå respondentane i denne oppgåva på bokmål. Eg var ikkje medviten på at eg gjorde dette i starten, men grunnen er nok at dei fleste respondentane har eit talemål som ligg nærmare bokmål enn nynorsk.

Eg brukte pauseknappen hyppig, så det var ein svært arbeids- og tidskrevande prosess. Nytteverdien i dette kan imidlertid ikkje undervurderast, slik eg ser det. Eg fekk ein nærleik til datamaterialet som er naudsynt i analysedelen.

Transkripsjonane vart dermed i all hovudsak replikkutskrift, samt tilhøyrande kommentarar frå meg. Desse dreia seg ofte om dei visuelle ikkje- verbale sidene, og her hadde eg svært god hjelp av videoopptaket. At det ikkje-verbale i ei ytring kan vere svært viktig, fekk eg eksemplifisert då Magne skulle svare på spørsmålet «kva religiøst/ ideologisk ståstad har du?». Den reine replikkutskrifta seier «jeg vet ikke, men jeg tror jeg må helle til å si at jeg ikke har så veldig avklart eller gjennomtenkt syn på det. Jeg er egentlig ikke så opptatt av de tingene på privaten. Jeg tror vel egentlig at det er rimelig tomt der oppe». Då spurte eg om han ville seie at han var agnostikar eller ateist, svara han «ateist». Då eg intervjuar, tenkte eg ikkje meir over dette, men då eg såg videoopptaket etterpå, var det heilt tydleg på Magnes kroppsspråk at han var ukomfortabel med spørsmålet. Han nølte, brukte lang tid, såg på meg med eit spørjande uttrykk, noko eg ikkje oppfatta. Under analysen av heile intervjuet med han, var det tydeleg at han ikkje avviser eksistensen av høgare makter, men innser at han ikkje vil få sikker kunnskap om det. Difor kan ein stille spørsmålet om «agnostikar» er ein meir passende beskrivelse. Magne har eit pragmatisk tilhøve til desse spørsmåla, han kan kanskje seiast å vere ein meir praktisk enn teorietisk ateist. Samla sett konkluderte eg med at «agnostikar» høver vel så bra. Det er heilt klart at tettleiken mellom intervju og transkribering, samt at intervjuar vart tekne opp på video, hjelpte meg til denne erkjenninga.

Replikkutskriftene gjorde sitt til at materialet vart meir strukturert og oversiktleg, og dermed eit skritt i rett retning når det gjeld analysen. Den kjem eg attende til i kapittel 3.4.

3.4 Respondentane

Sidan målet om generalisering og representativt utval ikkje er til stades i denne oppgåva, opnar det for bruk av strategisk utvelging av respondentane. Johannessen et. al har utarbeida ein strategi for dette (Johannessen et.al 2010), der ein for det fyrste må finne ut kva målgruppe som må delta for at ein får samla naudsynt data. Valet mitt vart RLE- lærarar i ungdomsskulen, sjå kapittel 1 for drøfting av dette. Neste steg er å velje ut personar frå målgruppa som skal delta i undersøkinga (Johannessen et.al 2010). Her må ein vere førebudd på at både kor mange informantar som skal vere med, og kva ein legg til grunn for rekrutteringa, kan endre seg undervegs. Dette er eit viktig prinsipp som det må vere fokus på gjennom heile prosessen. Til dømes seier Lincoln og Cuba at mange mønster ikkje er kjent

før dei er erfart (Holme og Solvang 2004). I mitt tilfelle vart det ikkje naudsynt å gå utover dei 6 opphavlege informantane, mest på grunn av at den semistrukturerte intervjuforma opna for å forfølge mønster som dukka opp etter kvart.

Johannessen et. al held fram *hensiktsmessighet* i staden for *representativitet* som rettesnor for val av respondentar (Johannessen et. al 2010). Mest hensiktsmessig vil undersøkinga vere når ein får mest mogleg kunnskap om fenomenet, eller så fyldige skildringar som mogleg. I min studie var det naudsynt å sikre variasjonsbreidd i det Strand kallar «ståsted» (Strand 2007), eller respondenten sin *livsanskuelse*. Som hjå Strand, kan 4 av 6 respondentar sin livsanskuelse definerst som foreineleg med læreplanens ideologi. I tillegg har eg med to motpolar som kan samanliknast med det typiske, som avvik mykje frå kvarandre. Denne måten å setje saman respondentar på i kvalitative studiar er vanleg og hensiktsmessig ut frå dei kriteria som no er nemnt. Johannessen et. al kallar det for *utval med maksimal variasjon* (Ibid.). Dette medfører at målet for oppgåva mi ikkje er å generalisere kunnskap, men å reise utfordringar og problemstillingar til det religionsdidaktiske feltet.

For å få den ynskte variasjonsbreidda, intervjuar eg tre RLE-lærarar som definerer seg som kristne, medan tre er ateistar eller agnostikarar. Vidare finn me ein variasjon innanfor desse kategoriane. Blant dei kristne seier ein at ho er personleg kristen og oppteken av kristendomen i daglege, medan det ikkje er tilfelle for dei to andre. Blant dei ikkje-kristne er ein ateist, medan dei to andre har eit mindre medvite forhold til livsanskuelse, og definerer seg nølande som agnostikarar. Mi von var at utvalet mitt både besto av ytterpunkt og gjennomsnittlege tilfelle når det gjaldt livsanskuelse og tru.

Andre kriterium i utvelginga var at alle respondentane skulle ha jobba som RLE-lærer i ungdomsskulen i minst 5 år, slik at grunnlag for refleksjon kring tilhøve til læreplanverket er sikra med omsyn til fartstid. Dessutan ville eg at respondentane skulle ha ulik fartstid, for å undersøke om det kunne ha innverknad. Når det gjeld utdanning, finn me ein variasjon som grov sett kan delast i to kategoriar. Tre av dei har høgskule/ universitetsutdanning, der religionsvitenskap/ Kristendom inngår i graden, medan dei tre andre har 30 studiepoeng ved høgskule. Dessutan underviser tre av respondentane i byskular og tre i meir griskrendte strok, noko som òg kanskje hadde innverknad på korleis ein anvender læreplan.

Oppsumert har me desse moglege variablane:

Kjønn	Mann – kvinne
Geografi	Land – by
Fartstid	Frå 5 til 28 år
Utdanning	Høgskule (30 studiepoeng) – universitet
Livsanskelse	Kristen – ateist/ agnostikar

Figur 3: oversikt over variablar blant respondentane.

Presentasjon av respondentane:

Namn	Alder	Fartstid	Ståstad
«Turid»	50-60	25+	Kristen
«Magne»	25-35	5-10	Agnostikar
«Eva»	35-45	15-20	Kristen
«Leif»	45-55	20-25	Kristen
«Rigmor»	30-40	5-10	Agnostikar
«Einar»	40-50	10-15	Human-etikar, ateist

Figur 4: presentasjon av respondentane.

Når det gjeld korleis eg rekrutterte respondentane, møtte eg på problemstillingar som grensar til etiske. Difor vil eg drøfte dette vidare i kapittel 3.6.

3.5 Analysen

Sidan «kvalitative data ikke talar for seg selv, de må fortolkes» (Johannessen et. al 2010:163), er analysedelen ein svært avgjerande fase i ei kvalitativ undersøking.

Johannessen et. al føreslår å dele prosessen i to; fyrst organisere data etter tema, deretter ein analyse- og tolkingsdel (Johannessen et. al 2010). I den fyrste fasen er poenget å strukturere og organisere data som i størst mogleg grad muliggjer analyse og tolking. Etter transkriberinga opplevde eg det som mange gjer; ein har svært mykje data, oppgåva med å tolke verkar overveldande. Om ein organiserer stoffet i tema, vil ein kome eit langt stykkje på veg, er både Johannessen et. al sitt råd og mi erfaring.

I analyse- og tolkingfasen skal forskaren «utvikle fortolkinger av og prespektiver på den informasjonen som ligger i datamaterialet. Som regel ønsker han å identifisere temaer og mønstre som kan kommuniseres gjennom en form for rapportering» (Ibid.).

Som Strand (Strand 2007) kategoriserte eg materialet inn i tre grupper basert på Goodlad sine kategoriar. Alt som handla om den formelle læreplan hamna i gruppe 1, alt om den oppfatta læreplan i gruppe 2, og alt om den iverksette læreplan i gruppe 3. Etter at eg hadde gjort det, framsto materialet meir handgripeleg og lettare å jobbe med inn mot problemstillinga mi; korleis forstår og anvender religionslærarane læreplaenn om den kjem i konflikt med eigen livsanskuelse. Det var no mogleg for meg å ta fatt i det materialet som var mest relevant i høve til problemstillinga mi, dette letta arbeidet i analyse- og tolkingdelen.

Det kan vere på sin plass å klargjere omgrepa *analyse* og *tolking*. Analyse er å dele noko i biter eller element. Problemstillinga er sett saman av bestanddeler, målet er å «avdekke et budskap eller en mening, å finne et mønster i datamaterialet. Når data er analysert, trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen» (Johannessen et. al 2010:164). Tolking er å setja noko inn i ein større samanheng. Kva konsekvensar får konklusjonen for det ein undersøker? «Fortolkning dreier seg om å få tak i mening som ikke ligger i dagen» (Ibid.).

Dei to delane, organiseringa og analysen/ tolkinga, er ikkje så klart åtskild som denne skjematiske framstillinga kan tyde på, dei fungerer meir som eit integrert heile. I den samanheng har Holme og Solvang bidrege med ein mellomfase, som var nyttig for meg; formulere dei problemstillingane som ein skal jobbe med (Holme og Solvang 2004). Dette er berre nok eit verktøy for å gjere materialet oversiktleg og handgripeleg, og fungerte som knaggar eg kunne henge dei delane av materialet som var mest relevant på.

Til sist vil eg presisere at det er ikkje vasstetta skott mellom gruppene. Snarare tvert om, dei kan i stor grad flyte over i kvarandre. Det er jo nettopp i skjeringspunktka *mellom* kategoriane analyse- og tolkingdelen min har sitt viktigaste nedslagsfelt. Korleis *oppfattar* læraren den *formelle* læreplan, og kva konsekvensar har det for *iverksettinga* av den?

3.6 Truverde, overførbarheit og etikk

Som sagt er det ikkje denne oppgåva sitt mål å generalisere, slik kvantitative undersøkingar gjerne vil. Det finst mange ulike måtar å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning (til dømes Yin (2008) og Cuba og Lincoln (1989)), og mange ulike omgrep nytta i den samanhengen. Eg vil ta føre meg dei to som eg finn mest relevant og viktig for dette studiet; *truverde* og *overførbarheit*.

Måler me det me trur me måler? Korleis er det med samanhengen mellom det ein undersøkjer og data som er samla inn? Desse spørsmåla bør forskaren til ein kvar tid ha present, for å reflektere kring *truverde* i arbeidet sitt. I kvantitativ forskning sikrar ein dette, kalla *intern validitet*, ved å forskjellige målingar. Dette let seg ikkje gjere i kvalitativ forskning, andre metodar må nyttast. Eg brukte Lincoln og Cuba (1985) sin *vedvarande observasjon*. Då skal ein «kjenne felten så godt at man kan skille mellom relevant og ikke- relevant informasjon og bygge opp tillit» (Johannessen et. al 2010:164).

Som nemnt, satsa eg mykje på å få til ein optimal intervjusituasjon. Mitt inntrykk var at respondentane kjende seg trygge og komfortable i situasjonen, og eg skaffa meg god og relevant informasjon. Men korleis kan eg vere sikker? Eg brukte Robson og hans *forskingseffekten* for å sjekke. Han ber forskaren ta stilling til effekten ein har på situasjonen og den effekten eins engasjement i saka har på ein sjølv (Robson 2002). Som Strand åtvarar mot (Strand 2007), måtte eg vere på vakt mot førehandsoppfatningar, i og med mi rolle som både forskar og RLE- lærar. Ein må å vere kritisk mot eigne førebelse konklusjonar, utøve kritisk lesing og gjere bruk av rettleiar som rettesnor. Eg fann denne metoden tilfredstillande, og sette inn to tiltak til som Johannessen et. al tilrår (Johannessen et. al 2010). Eg fekk to medstudentar til å lese gjennom noko av datamaterialet for å sjå om dei tolka slik som eg, og formidla resultata til respondentane og ba dei kome med innspel om dei meinte seg mistyda o. l, noko dei ikkje gjorde.

Overførbarheit tek opp spørsmålet om resultat frå eitt forskingsprosjekt kan overførast til liknande fenomen (Johannessen et al. 2010). Respondentane er strategisk utvelt, men vil

sannsynlegvis dekkje eit spekter som gjer at fleire religionslærar kan kjenne seg att i refleksjonane og synspunkta deira. Det er viktig å hugse på at målet i denne oppgåva ikkje er å generalisere kunnskap, men reise utfordringar og problemstillingar til det religionsdidaktiske feltet. Det viste seg at utvalet mitt nok var meir polarisert enn forventa, noko som har innverknad på overførbarheiten. Dette vert drøfta i kapittel 5.3.

Siste del av dette kapittelet vil bli brukt til *etiske refleksjonar*. I fylgje Dalen (2004), er det tre område som er spesielt viktig å fokusere på: krav om samtykke, krav om å informere, og krav om konfidensialitet.

Det er opplagt at respondentane stilte opp friviljug, og gav frå seg sine opplysningar friviljug. Eg utøvde ikkje på nokon måte press for å få fram opplysningar. Eit moment som eg var spesielt oppmerksam på, var om respondentane følte at dei var «under lupa» i høve til kor godt dei kjende til læreplanen og kor gode dei undervisningsopplegg dei hadde. Eg klargjorde min posisjon som på ingen måte ber preg av kontrollør, og framheva det faktum at det er mange vegar som fører til god undervisning. Magne var i så måte i ein spesiell situasjon, sidan han seier sjølv at han ikkje har eit spesielt tilhøve til læreplan, og ikkje fokuserer for mykje på variasjon i undervisninga. Han hadde etter gjennomlesing ingen problem med omtalen om han, og han uttalte at han tykte det var greitt at han var med, fordi «man kan ikke forvente at alle skal vere superlærere». Når det er sagt, er det ikkje sikkert at Magne er så mindre super enn andre, eg sat att med eit inntrykk av ein varm, godt likt, engasjert og strukturert lærar.

Alle vart gjort oppmerksame på at dei kunne bryte av si deltaking når som helst. Dei vart fortalde at undersøkinga var del av eit masterstudium, der rapporteringa skjedde i form av ei masteroppgåve. Eg gjekk gjennom opplegget rundt anonymitet og destruering av data, og alle uttalte at dei kjende seg trygge på det. Eg gjorde og kjent at studiet mitt var innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og gjorde greie for den tryggleiken det gjev. Når ein arbeidar med kvalitativ forskning basert på intervju, treng ein alltid å vere open for etiske problemstillingar, og ein må vere oppmerksam på desse gjennom heile prosessen. Eg hadde høgt fokus på dette, og føler at Dalens tre krav er stetta på ein best mogleg og tilfredsstillande måte.

KAPITTEL 4: RELIGIONSLÆRAREN OG LÆREPLANEN

4.1 Innleiing

I dette kapitlet skal eg sjå på tilhøvet mellom læreplanen og religionslæraren. Som sagt har eg intervjuet 6 religionslærarar på ungdomsskulen, der fokuset var korleis dei oppfattar og anvender læreplanen. Som hovudkategoriar vil eg bruke Goodlad sine kategoriseringar av læreplanen. Læreplanteorien hans tek føre seg heile prosessen frå ide til realitet, og skildrar fem dimensjonar ved læreplanforståing. For denne oppgåva er det tilstrekkeleg å bruke tre av dei; den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

Målet med undersøkinga er å finne ut noko om fagforståinga til respondentane, særleg når det gjeld dynamikken mellom oppfatta og iverksett fagforståing. Vil eigen livsanskuelse og overtyding spela ein rolle her? Og kva tenkjer religionslæraren om læreplanens formuleringar kring RLE- fagets ekstra ansvar når det gjeld danning?

Som eg antyda i førre kapittel, vert det nytta to innfallsvinklar til denne analysen. For det fyrste dreier det seg om ein hovudstrukturering av materialet med utgangspunkt i Goodlads kategoriar. Innanfor kvar av desse hovudkategoriane er analysen empirigenerert, der respondentanes ytringar er analysert fram nedanfrå. I tillegg til Goodlad, er lærarens styringsdokument vesentleg referanse- og bakgrunnsmateriale for intervjumaterialet og analysen. Eg vil difor gjere greie for dei i fylgjande delkapittel.

4.2. Den formelle læreplanen

Den formelt vedtekne læreplanen for RLE-lærarar i den norske skulen er som kjent LK06. I tillegg gjeld framleis Den generelle delen frå L97. I det fylgjande vil eg presentere det mest vesentlege i dei to styringsdokumenta for religionslæraren på ungdomsskulen.

4.2.1 Fagplanen for RLE i LK06

Faget RLE er inndelt i 8 hovudområde; 5 verdsreligionar, filosofi og etikk, livssyn og religiøst mangfald. Hovudområda er brotne ned i kompetansemål, som er lærarens mest direkte direktiv i undervisninga; det er dette eleven skal kunne. Kristendomens kvantitative forrang gjer seg gjeldande med 12 kompetansemål, dei andre hovudområda har mellom 5 og 8 kompetansemål. Til saman er det 53 kompetansemål i RLE på ungdomsskulen, som dannar ramma for undervisninga i 8.-10. klasse. Dette høge talet er interessant, og kan vise noko av kompleksiteten ein RLE-lærar står ovanfor i ungdomsskulen. I gjennomsnitt har dei andre faga på ungdomsskulen 21 kompetansemål. Reknar me berre med dei «teoretiske faga» (norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og engelsk), er gjennomsnittet 31 kompetansemål. Naturfag har nest flest med 39.

Dette er ein dramatisk skilnad, men det kan innvendast at ulike kompetansemål kan vere ulike i omfang. Eit fellestrekk ved kompetansemåla i alle fag er imidlertid at dei aller fleste, for ikkje å seie alle, er særst omfangsrike. Dette gjeld i særleg grad for nettopp RLE, som altså er utstyrt med klart flest kompetansemål der alle er *svært* omfattande. Om ein skal freiste å gje eit samandrag av kompetansemåla i RLE, går stikkorda *særpreg, likskap og mangfald* att. Ein skal vise dei forskjellige religionane og livssyna sine særpreg, samstundes som ein skal vise likskapar med dei andre religionane og livssyna. Eit overordna mål og raud tråd er at ein skal vise mangfaldet i dei forskjellige religionane og livssyna.

Eit anna moment som gjer læreplanen i RLE spesiell, er det ein kan kalla krevjande formuleringar i kompetansemåla. I dei fleste kompetansemåla i dei andre faga skal ein *beskrive, demonstrere, gjennomføre, planlegge, skrive, observere* osv. Av og til må ein *drøfte, forklare, gjere greie for*. Når det gjeld dei 53 kompetansemåla i RLE, er dei fleste i den siste kategorien. I tillegg er det mange kompetansemål der ein må *reflektere* og dessutan nokre der ein må vise *evne til dialog og vise respekt for*. Dei to siste er unike for RLE.

Dette viser etter mitt syn at RLE er eit fag som krev svært mykje av lærar og elev, både når det gjeld omfang og intellektuelt nivå. Som 15-åring skal ein til dømes *drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati* og i tillegg *reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjonar, familie og venner, samliv, heterofili og homofili,*

ungdomskultur og kroppskultur (LK06- RLE). Og i tillegg 51 andre omtrent like omfattende og intellektuelt krevjande kompetansemål.

I tillegg til kompetansemåla, finst det ei innleiing til faget, kalla *føremål*. Her vert hovudlinene i faget trekt opp, samt ein generell refleksjon om fagets plass i skulen, og altså føremålet med faget. Som me såg i kapittel 2.2, vart faget endra ein del, ikkje minst på grunn av påtrykk nasjonalt og internasjonalt. Desse endringane vert til dels forklart og presisert under føremål, blant anna har ein tona ned innanfrå- og utanfrå- perspektivet som var sentralt i L97, og som Strand problematiserte (Strand 2007). LK06 understrekar at RLE skal vere eit «ordinært» skulefag:

- *Religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. Likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold.*

Altså ei kraftig presisering av at dei forskjellige religionane og livssyna er likeverdige. Ein skal oppdage *særpreget* til religionen, heller enn å ha eit *innanfrå-perspektiv*. Slik vert det kanskje lettare å vere upartisk i undervisninga, lettare å unngå forkynning eller religionsutøving.

Tilbake står det berre eitt prinsipp eller formulering som bryt med likeverdighetsprinsippet; kristendomens kvantitative forrang, som vert formulert slik:

- *Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner. Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Kristendoms kunnskap skal av den grunn ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet. Dette innebærer at det vil være rom for lokale variasjoner i fordelingen mellom hovedområdene i faget for å oppfylle kompetansemålene.*

På grunn av kristendomens rolle som kulturarv i det norske samfunn, skal det fokuserast meir på det hovudområdet enn dei sju andre. Den enkelte religionslærar kan sjølv bestemme korleis han vil fordele tida på dei åtte hovudområda, berre han gjev kristendomen mest tid.

4.2.2 Den generelle delen av læreplan

Eit anna dokument religionslæraren på ungdomsskulen må forholde seg til, er den *generelle læreplan*. Den såg dagens lys allereie i 1993, og har vorte eit ideologisk manifest for den norske skulen; her kan ein lese korleis norske myndigheiter ynskjer at elevane skal vere, kva slags haldningar dei skal ha, korleis dei skal oppføre seg. Den generelle delen av læreplanen er eit omstridd dokument, som er blitt kritisert for å vere prega av eit ambisiøst og vagt språk og til dels svulstige formuleringar. Den kan synast nær umogleg å innfri, og kan framstå som fjern frå og til liten nytte for læraren. Dette vart bekrefta av respondentane, meir om det nedanfor.

Denne, lat oss kalla den «utopiske stilen», kan spela inn på utforminga av læreplanen i RLE. Som kjent er tanken at dei fagspesifikke læreplanane skal vere forankra i læreplanens generelle del. Men eg har tidlegare vist at dei andre læreplanane har særst lite konkret frå den generelle delen, medan fagplanen for RLE framstår nærmast som ein kortversjon. Med eit slikt utgangspunkt kan RLE- fagplanen vanskeleg bli noko anna enn krevjande og omfattande.

Den generelle læreplanen er inndelt i sju «menneske»: meiningssøkande, skapande, arbeidande, ålmenndannande, samarbeidande, miljøbevisste og integrerte menneske. Me skal berre kort gå inn på innhaldet i desse, ved å ta utgangspunkt i noko som kan kallast grunnlaget eller den ideologiske forankringa: formålsparagrafen. Fram til 2008 heitte den «den kristne formålsparagrafen», då skulle skulen hjelpe til med å gje eleven ei kristen og moralsk oppseding. Erstatninga, den nye versjonen frå 2007, seier at «opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverd og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og

solidaritet, verdier som kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (sitat henta frå www.udir.no/læreplaner).

Som me såg i kapittel 2.2, er innhaldet i læreplanen eit kompromiss mellom interessegrupper med makt. I dette tilfellet fekk ein behalde den kristne forankringa, og dei ideologiske motstandarane fekk gjennomslag for ei breiare forankring, der både andre religionar og ikkje- religiøse innfallsportar til verdigrunnlaget vart teke med. Dette er eit interessant døme på korleis *den ideologiske læreplanen* fungerer, som forstadium til den formelle læreplanen. Poenget for oss i denne samanhengen er dei tette banda det ideologiske fundamentet i den generelle læreplanen har til RLE- faget. Utifrå dette kan det synest som om hovudtyngda i dannelsesarbeidet i skulen er tenkt gjort i dette faget.

4.3 Presentasjon og kategorisering av respondentane

Som hjå Strand hadde respondentane divergerande syn på læreplanen. Tre ser seg sjølv som lojale, ein avslappa, medan to er etter eige utsegn er illojale til læreplanen. (Deira oppfatningar samsvarar med min analyse, bortsett frå Magne. Han erklærte seg lojal, noko som vart problematisert i intervjuet. Meir om det nedanfor.)

Turid og Einar erklærte seg illojale til læreplanen. Dei er usamd i grunnleggjande prinsipp, men på forskjellige måtar. Turid tykkjer at utviklinga av læreplanen dei siste 25 år har vore negativ. Ho er usamd i at ein ikkje kan få formidle det som har vore offisiell religion og så viktig for kulturen vår «på en litt mer selvalgt og spenstig måte». Ho seier at ho nok syndar på dette området av og til, men ikkje verre enn at «ingen tar skade av det og alle blir respektert».

Einar har «liten respekt» for læreplanen, sjølv om den etter hans syn har gjennomgått positive endringar det siste tiåret. Han aksepterer ikkje kristendoms kvantitative forrang, og tonar heller ned kristendomsundervisninga.

Rigmor har eit «avslappa» tilhøve til læreplanen, som ho uttrykte det sjølv. Ho har «gitt opp» å undervise etter den, fordi «det er så mange motstridende formuleringer». På spørsmål om ho ignorerte læreplanen, sa ho at lærebøkene gjer at ho held seg til ein viss grad innanfor

når det gjeld val av tema og problemstillingar. Rigmor har respekt for munnleg eksamen, elevane hennar er alltid godt førebudd til den. «Utover det kan du nok kalle meg om ikke ignorant, så ihvertfall avslappet».

Mange, Eva og Leif hadde eit positivt og lojalt tilhøve til læreplanen. Dei fann den meningsfull, og at den var eit god styringsdokument. Magne, som etter eige utsegn ikkje hadde studert læreplanen så grundig, brukte utelukkande læreboka som rettesnor. Dette gav nokre interessante utslag, som me skal kome attende til nedanfor.

Kunnskapsnivået om læreplanen var veldig høgt. Med unntak av Magne, hadde alle eit medvite tilhøve til den. Ein hadde sett seg inn i og teke stilling til den. Då me diskuterte passasjar og formuleringar, var det tydeleg at stoffet var innarbeida, igjen med unntak av Magne.

Utifrå respondentane sitt eige syn og min analyse av kva tilhøve dei har til læreplanen, kan dei kategoriserast i 3 grupper:

Gruppe 1: Illojal mot læreplanen	Einar, Turid
Gruppe 2: Indifferent til læreplanen	Rigmor, Magne
Gruppe 3: lojal mot læreplanen	Eva, Leif

Figur 5: Kategorisering av respondentane.

Gruppe 1: Illojal mot læreplanen – Einar og Turid.

Einar

Einar er i 40-åra og har vore lærar i RLE i 10- 15 år på same skulen. Han er human- eticar, og beskriv seg sjølv som ateist. Under utdanninga var han ikkje så interessert i faget, men dette endra seg. Som lærar har han vorte meir og meir interessert og engasjert i faget, og er det er blitt favorittfaget hans.

For Einar er spørsmålet om forkynning eit ikkje-tema. Skulen hans er multietnisk, han ser det som ein sjølvfølgje at undervisninga er nøytral. På spørsmål om religionslæraren sitt ansvar for å danne eleven, er Einar veldig klar. «Det er det eneste som gjør at faget kan ha livets rett». Utan det, måtte det ha blitt inkludert i samfunnsfag, meiner han. Einar ser på den

delen av jobben som svært meningsfull, og opplever i fylgje seg sjølv «små og store tegn på at dialog og fokus på disse spørsmålene bringer oss nærmere hverandre».

Sjølv om både han og eg karakteriserer han som illojal, er han altså lojal til læreplanen på nokre område. Han er viljug og engasjert i jobben med å setje ideane frå «menneska» i den generelle læreplanen ut i live. Han er medviten om det, og har kjenner læreplanane svært godt. Etter eige utsegn er kristendomen det han brukar klart minst tid på. «De fleste elever har mye bedre kunnskap om kristendom enn om de andre hovedområdene, så det sier seg selv at de andre områdene heller bør vektlegges». Han er ikkje viljug til å gå med på at på grunn av si rolle som kulturbærer, bør kristendomen vektleggjast ekstra: «den type undervisning hører hjemme i samfunnsfag, ikke RLE».

Turid

Turid er i 50-åra og har vore lærar i RLE på vidaregåande og ungdomsskulen i over 25 år. Ho har i fylgje seg sjølv eit «problematiske forhold til de ulike styringsdokumentene våre». Ho er ein stor tilhengar av den generelle læreplanen, og er særst samd i korleis «vi ønsker at barna våre skal bli.» Ho er med andre ord samd i det dannelsesprogrammet som norske styresmakter har lagt opp til, og ser seg sjølv som ein «viktig brikke i denne prosessen». Det problematiske gjeld i fyrste rekkje direktivet om ikkje- forkynning. Ho seier:

- *Det er ikke slik at jeg føler meg som en prest på talerstolen i timene, eller at jeg bevisst går inn for at elevene skal bli kristne, men jeg synes det blir tåpelig at jeg skal anstrenge meg for å la være. Jeg er en voksen oppgående dame med mye livserfaring, og intet dokument får meg til å la være å dele mine livserfaringer med elevene. Om disse livserfaringene av og til av noen kan defineres som forkynning, så får det bare være slik.*

Elles er Turid heilt samd i at kristendomen skal ha kvantitativ forrang. Ho legg opp undervisninga med utgangspunkt i kristendomen. «Jeg føler det er naturlig å ha kristendommen som undervisningens midtpunkt, å ta tak i det kjente for elevene. I komparasjon med dette, lar jeg de så få innblikk i andre religioner og livssyn. Etikkundervisningen min skjer også med utgangspunkt i den kristne etikken».

Gruppe 2: Indifferent til læreplanen- Rigmor og Magne

Rigmor

Rigmor er i 30-åra og har vore RLE-lærer i 5-10 år. Ho er agnostikar: «Det guddommelige har aldri interessert meg på et intellektuelt plan, for meg er det eventyr fra en annen tid. Men som historiske størrelser er religioner interessante, derfor liker jeg å undervise i faget». Når det gjeld læreplanen, så kjenner ho godt til den, men har stor distanse til den. Ho fokuserer lite på at elevane skal ha kjennskap til den, og legg ikkje opp undervisinga etter kompetansemål. «Den eneste befatningen vi har med læreplan i klassen, er når vi ser på kompetansemålene som er listet opp i starten av hvert kapittel i læreboka».

For Rigmor er det eit medvite, fagleg fundert val å ha eit indifferent forhold til læreplanen. Ho vel den vekk i skulekvardagen fordi ho meiner det gagnar elevane. «De trenger ikke enda mer stoff å forholde seg til. Det kjennes veldig riktig at jeg tar meg av den teoretiske, ideologiske biten for dem».

Rigmor har problem med å forholde seg til den generelle læreplan. Ho seier:

- *For en som står på høyresiden i politikken, vil disse «menneskene» framstå som temmelig virkelighetsfjerne. Ikke det at jeg ikke vil ha respekt, toleranse, medmenneskelighet, det ligger naturlig for meg å fronte disse idealene. Men jeg ønsker også at elevene skal få andre input som man sårt trenger i dagens samfunn: konkurranseinstinkt, det å få ut det beste i hver og en, og kjennsgjerningen om at på et eller annet sted går grensen for toleransen.*

Eg spurde om ho kunne utdjupe det siste. Ho svara:

- *Skal vi tolerere Breiviks handlinger den 22.7, eller skal vi som samfunn si stopp på ett tidspunkt? Dette er kanskje et ekstremt eksempel, men man kan tenke det samme om uakseptabel adferd i mindre målestokk. Det jeg prøver å si er at den generelle læreplanen mangler en dimensjon av at man må kunne stå opp og si nei i visse*

situasjoner, det gagnar ingen å forstå seg i hjel. Den generelle læreplanen er en sosialdemokratisk læreplan som i sitt vesen, paradoksalt nok, blir for relativistisk. I tillegg til å lære elevene å bli respektfulle og tolerante, bør de få kunnskap om at i visse tilfeller er nok nok, og de må kunne si ifra.

Rigmor må seiast å vere i grenseland mellom ei indifferent og illojalt haldning til læreplanen. Eg fekk imidlertid i intervjuet fleire døme på at den store kunnskapen hun har om læreplanen, medfører at ho i undervisninga frå tid til annan tek den opp. Tilhøvet til læreplanen er for tida prega av det ho formulerte som «frustrasjon». Rigmor er engasjert i læreplanspolitikken, og er for lojal til munnleg eksamen til at ho bør kallast indifferent.

Magne

Magne er rundt 30 år og har vore RLE-lærer i 5-10 år. Han hadde i utgangspunktet ikkje særleg interesse av faget, (eller kunnskap om faget, ifylgje seg sjølv), men på grunn av at han noko tilfeldig utdanna seg i faget, har interessa auka. Etter 5 år likar han godt å undervise i faget, og føler at han bidreg til at elevane får auka kunnskap om andre religionar. Magne er ein faktabasert RLE- lærar, han behandlar faget som historiedelen i samfunnsfag. Han seier: «jeg har funnet ut at timene fungerer best når jeg lar elevene finne ut om de forskjellige religionene selv. Det kan være prosjekt, gruppearbeid ol. Etterpå presenterer de arbeidet for resten av klassen».

Magne legg sjeldan eller aldri opp til debatt og diskusjon i timane. Når eg stiller spørsmålet «desse orda går att i læreplanen for RLE: «toleranse, openheit, inkludering, respekt. Korleis jobbar du for elvane skal ta til seg/ utvikle desse eigenskapane?», svarar Magne at det beste for ungdomsskuleeleven er å lære seg fakta, «så får heller refleksjonen komme senere».

Magne har i fylgje seg sjølv eit distansert forhold til læreplan; «jeg har vel egentlig aldri satt meg ordentlig inn i den».

Gruppe 3: Lojal til læreplanen- Leif og Eva

Leif

Leif er rundt 50 år og har jobba som RLE-lærer i over 20 år. Han er kristen, men trua har ikkje lenger nokon sentral plass i livet hans, som den hadde då han starta som lærar. Det er ikkje noko problem for han å imøtekomme læreplanen sine krav om ikkje-forkynning. Leif har eit aktivt forhold til læreplanen, og lar elevane få innblikk i den. Han er godt nøgd med at kristendomen har kvantitativ forrang:

- *Jeg har ikke noe eksakt antall, men det er helt klart at kristendommen dominerer i RLE- undervisningen min. Det er der jeg har min ekspertise, og jeg lar gjerne andre krefter ta seg av de andre hovedområdene. Det kan være elever av de aktuelle kulturene, eller personer jeg hyrer inn fra ulike trossamfunn.*

Leif er òg oppteken av at elevane skal bli meir tolerante ovanfor andre kulturar og religionar:

- *Jeg synes den generelle delen av læreplanen er veldig fin. Kanskje er den litt urealistisk, men jeg synes det er fint å være med på å bidra til at elevene våre blir ordentlige mennesker.*

Eva

Eva er i 40-åra og har jobba som RLE-lærer i 15-20 år. Ho er ifylgje seg sjølv «aktiv og personlig kristen». Ho seier at ikkje- forkynningsdirektivet uproblematisk; «jeg har ingen misjonstrang overfor 14-åringar». Ho er trygg på at ho legg fram kristendomen på same vis som dei andre religionane. «Om man setter seg inn i de forskjellige religionene, er det lett å finne et budskap om medmenneskelighet, toleranse, likeverd osv. Og det er jo tross alt det som er det viktige i dette faget».

Eva stadfestar at elevane er opptekne av trua hennar: «de er nysgjerrige og vil at jeg skal fortelle når jeg har vært på møte i menigheten og sånne ting. De spør også ofte om hvordan det er å møte Jesus, be til Gud osv. Jeg forklarer så godt jeg kan».

Helge: *Føler du at du krossar nokon grenser i høve til forkynning når du fortel om dette?*

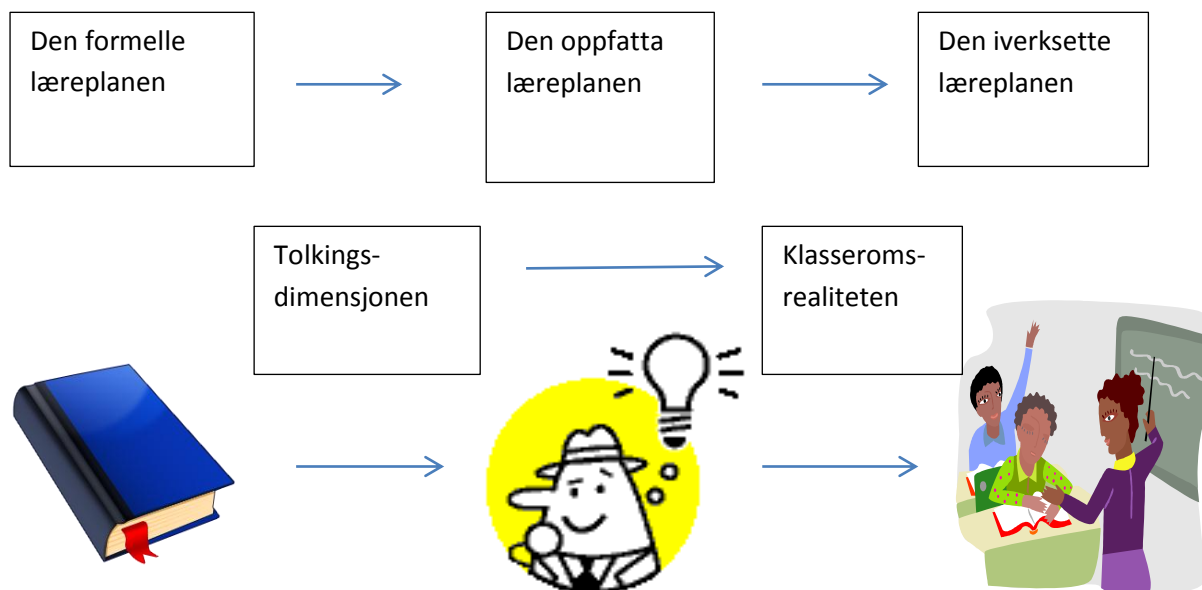
- Eva: *overhodet ikke. Det kan ikke være forkynning å fortelle om et møte i foreningen eller hvordan mine møter med Jesus er. Man skal jo bruke egen erfaring i undervisningen, og jeg vil si at for elevene er dette veldig lærerikt. Man får et innblikk i kva religion egentlig er.*

Desse kategoriseringane av respondentane er ikkje absolutte, og som me såg ovanfor, stemmer dei berre delvis. Dei er berre eit verktøy i oppgåva, for å tydeleggjere profilane i materialet. Når det gjeld Magne, så plasserte han seg sjølv i kategorien «lojal», medan eg sette han i «indifferent». Grunnen til det er hans eige utsegn om at han ikkje forholdt seg til læreplan noko særleg i undervisninga. Rigmor har problem med deler av ideologien som ligg til grunn for læreplanen, og opptrer i fylgje seg sjølv illojalt. Likevel viser det samla biletet av ho at indifferent er den mest nærliggande kategorien; ho forhold seg i liten grad til læreplanen i det daglege. Og Eva, er ho lojal mot ikkje- forkynningsdirektivet? Meir om det nedanfor.

4.4 Respondentane og den oppfatta læreplan

Goodlad sitt poeng er at det er læraren som set retningslinene i læreplanen ut i live, og kvar einskild lærar må gjere si fortolking av den. Dette kan medføre stor avstand mellom intensjon og røynd. For 5 år sidan fann Strand at respondentane hennar hadde relativt stor konsensus omkring fortolkinga av den formelle læreplanen. Derimot hadde dei divergerande fagforståing når det gjaldt den læreplanen dei iverkset. Konklusjonen til Strand var at når intensjonane i den formelle læreplanen ikkje stemmer overeins med egne preferansar, vel ein egne preferansar når ein iverkset læreplanen. Ho kalla dette for den prefererte læreplanen.

Utifrå Goodlads læreplanteori og funna til Strand, laga eg ein modell som vart nytta i analysen min:



Figur 6: Modell som illustrerer tolkingsprosesser mht læreplansnivåa.

Modellen viser at på vegen frå ide til realitet, går prosessen gjennom fleire ledd, der den menneskelege faktoren spelar ei særskild viktig rolle. Som Goodlad peikar på, vil ein læreplan i større eller mindre grad opne for ein *tolkingsdimensjon*, den enskildte lærars tolking av den formelle læreplanen vil verke inn på *klasseromsrealiteten*. Som me såg i figur 2, er det svært mange og komplekse faktorar som spelar inn på lærarens tolking, og difor vil prosessen frå ide til realitet i klasserommet divergere frå lærar til lærar. Til dømes konkluderer Geir Afdal med at ein rekke personlege og kulturelle faktorar spelar inn i tolkinga av læreplanen (Afdal 2006).

I mine samtalar med respondentane var eg ute etter å undersøkje tolkingsdimensjonen og klasseromsrealiteten. Me snakka om korleis dei *forstår* læreplanen, og korleis dei *anvender* den. Om konsekvensen av tolkinga er konflikt mellom eigen overtyding og livsanskuelse og læreplanens direktiv, kva gjer ein då? Strand konkluderte altså med at ein anvendte ein *preferert læreplan*, den fagforståinga ein sjølv føretrekk. Dette var ein fruktbar innfallsvinkel også når det gjeld respondentane mine, men som me skal sjå i det fylgjande, avviker funna mine noko frå Strand sine. Eg skal vidare i dette delkapittelet gjere greie for korleis respondentane *oppfattar* læreplanen, medan eg i neste delkapittel vil gjere greie for korleis dei *iverkset* den.

Som me såg i figur 3, oppfattar respondentane læreplanen ulikt. Dette gjer seg utslag i at 2 er lojale, 2 er indifferente og 2 er illojale til læreplanen. Grunnlaget for den positive oppfatninga hjå Eva og Leif, var i fyrste rekkje trua på læreplanen som eit godt styringsdokument for danning. Leif hadde store kunnskapar om læreplanen, og brukte den mykje direkte i undervisninga si. Tolkinga hans bar preg av entusiasme og vilje til å gjennomføre dannelsingsdirektiva:

- *For meg er det en selvfølge at skolen skal være et sted der man lærer seg gode menneskelige egenskaper. Hvilket fag som skal ha hovedansvaret for dette spiller ingen rolle, for meg fungerer det godt at det er RLE.*

Leif er kristen, men trua har avteke kraftig dei seinare åra. Difor har han ingen problem med forkynningsforbodet, men seier at han har endra seg på dette feltet:

- *Før, da den kristne formålsparagrafen gjaldt, følte jeg at det gav meg frie tøyler. Vi skulle jo tross at hjelpe barna til kristen oppdragelse. Selv om læreplanene etter hvert kom med instruksjoner om å ikke forkynne, sto jo selve grunnlaget, den kristne formålsparagrafen, tilbake.*

Som for Leif, er det ein sjølvfølge for Eva å bruke den kristne trua si som utgangspunkt for undervisning prega av toleranse og åpenhet. Ho ser på det som si største oppgåve i skulen, å få flest mogleg til å ha best mogleg haldning til kvarandre. Men der Leif heilt har slutta å formidle eigne kristne opplevingar, brukar Eva kristentrua si aktivt. Som me såg i kapittel 3.4, problematiserte eg om dette kunne bryte med ikkje- forkynningsdirektivet. Om det er tilfelle er uvisst, men det er openbart at Eva oppfattar at ho ikkje gjer det.

Magne skilte seg ut som mindre oppteken av læreplanen. Han gav uttrykk for at han ikkje hadde noko særleg kunnskap om den, og den spela liten rolle i undervisninga hans. Oppfatninga hans om læreplanen byggjer i stor grad på det læreboka gjengir:

- *I starten av hvert kapittel er det det listet opp noen kompetansemål. Disse er grunnlaget for undervisninga, og det er de vi sjekker om vi kan når vi er ferdige med kapittelet. For meg er det ikke noe poeng å sette meg mer inn i læreplanen.*

Ideen om at elevane presterer betre om dei veit kva dei skal lære, er sentral i den norske skulen i dag. Då Magne reflekterte kring dette, kunne han ikkje seie seg samd:

- *For de aller fleste elevene vil det være meningsløst å pådytte de enda mer tekst. De har nok med det de har.*

Som Rigmor, ser Magne på arbeid med læreplanen for elevane som ein tilleggsbyrde. Me ser at Magne er lojal på nokre felt, og illojal på andre. Men *oppfatninga* hans av læreplanen har ein arbitrær karakter. Han tek stilling til det han tilfeldigvis får kunnskap om, og har eit uttalt indifferent tilhøve til læreplanen.

Rigmor har òg eit indifferent tilhøve til læreplanen, men til skilnad frå Magne, er dette valet medvite. Ho oppfattar ideologien i læreplanen som godt meint, men naiv. Ho har store kunnskapar om både innhald og politikken rundt læreplanen, og er kritisk til det ho kallar «det sosialdemokratiske luftslottet»:

- *I Norge er det ikke stuerent å være best. Det irriterer meg at ikke den borgerlige siden engasjerte seg mer når ideologien i den generelle læreplanen ble formulert. I tillegg til toleranse og respekt for hverandre, kunne vi stimulert til å skape vinnere, grundere, folk som vil opp og fram og som skal føre landet vårt videre i neste generasjon.*

Rigmor stiller seg for så vidt bak ideologien i læreplanen, men meiner altså at den manglar ein dimensjon. Som Magne, brukar ho kompetansemåla i læreboka, og forhold seg ikkje til læreplanen utover det.

Rigmor har ein interessant innfallsvinkel til kontroversielle tema. Skulle det dukke opp i timane, vel ho som regel å ikkje forfylgje det:

- *Når vi snakker om for eksempel æresdrap, omskjæring av kvinner, behandlingen av for eksempel homofile og abort i katolske land, kvinnesyn i konservative muslimske og til dels jødiske og kristne miljø, kastesystemet i India osv osv osv, velger jeg som regel å ikke forfølge saken.*

Helge: Kvifor?

- *Rigmor: Vet ikke helt... læreplan fraråder jo dette, men for min del er handler det i stor grad om at noen elever kanskje ikke er modne nok til å reflektere over disse spørsmålene... Poenget mitt er at likevel, av og til, utfra universelle menneskerettigheter, må en stoppe opp å si at ting ikke er greit. Dette er en dimensjon som den norske læreplanen lett kunne ha fått med, ved å henvise til menneskerettighetene.*

Det var Einar som hadde den mest kritiske oppfattinga av læreplanen. Han er open ovenfor meg, skulen og elevane på at han ignorerer kristendomens kvantitative forrang:

- *Det prinsippet er for meg en skandale og uforståelig at finnes i Norge i 2012. Etter at den kristne formålsparagrafen så noenlunde ble rettet opp for bare få år siden, skulle en tro at skolen og læreplanverket er overmodent for å revidere den hykleriske innstillingen til kristendom.*

-

Helge: korleis spelar dette inn på undervisninga di?

- *Einar: Jeg bruker nesten ikke lærebøker, de består jo i hovedsak av kristendomsstoff. Jeg har plukket ut noen få kompetansemål jeg mener oppsummer det viktige i RLE, og legger opp hele året etter de. Det betyr at fokuset i undervisningen ligger i å forstå andre, de elementene av faktastoff og religionenes historier som blir som blir dradd inn, blir kun gjort hvis de kan belyse hovedfokuset.*

Kompetansemåla Einar brukar, er:

- Diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn.*
- Føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn.*
- Drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder.*
- forklare særpreget ved livssynshumanisme i forhold til religioner og andre livssynstradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller.*

At Einar har med det siste kompetansemålet, gav grunnlag for ein interessant samtale. Eg lurte på kvifor ein skal finne ut særpreget ved livssynshumanismen, og ikkje verdsreligionane. Einar var open på at han meinte at måten han gjorde det på var tilstrekkeleg, og at han neglisjerte religionane:

- *Det interessante ved religionene, er den positive siden ved etikken deres. Alle de 5 religionene på pensum har en etikk som har gode og dårlige sider, men det er i praksis bare de gode side blir trukket fram. Livssynshumanismen rommer alle aspekter ved disse religionenes positive sider, derfor går jeg grundig gjennom den, og dekker dermed hele etikkfeltet.*

Turid sin illojalitet er av ein annan karakter. Ho er open på at ho ikkje likar ikkje-forkynningsdirektivet, og at ho sannsynlegvis krossar den grensa innimellom. Men som Einar, ynskjer ho å ta del i dannelsingsprosessen til elevane, og stiller seg bak ideologien i læreplanen. Rett nok brukar ho kristendomens etikk som grunnlag, men prøver å få fram at det er fin etikk også i dei andre religionane.

- *Jeg tror mitt åpne forhold til elevene om troen min danner et godt grunnlag for å få til et sunt klima i klasserommet når det gjelder danning. De vet at jeg er kristen, og at jeg bruker kristendommen som rettesnor i undervisningen. Jeg tror det er flott, og det har jeg fått tilbakemelding på fra elevene, at en troende er raus ovenfor andre trosretninger, og peker på positive aspekt ved troen deres. Det må vel være et supert utgangspunkt for å fremme toleranse?*

Turid hevdar at ho har tona ned «Jesus- frontingen», etter ein episode med ein elev i 10. klasse for nokre år sidan. Eleven var aktiv human- etikar, og ifylgje Turid «veldig reflektert og intelligent»:

- *Han reagerte relativt kraftig på noen sekvenser jeg hadde, det gjaldt lesing fra det nye testamentet og tolking av det betydde. Jeg vektla at dette kunne brukes som vegledning i våre liv i dag, og av det fulgte at Jesus da på en måte var veien, livet og*

håpet. I ettertid ser jeg at jeg gikk for langt der, og rabalderet som ble, var ikke verdt det. Masse telefoner fra foreldrene, misfornøyd rektor osv.

Korleis oppfattar respondentane læreplanen? Kva utslag gjev tolkingsdimensjonen? Einar og Turid oppfatta at dei kan plukke ut dei delane av læreplanen dei finn hensiktsmessig, og ignorere andre deler. Dette er i seg sjølv ikkje kontroversielt, som me såg i kapittel 4.2, kan læraren til ein viss grad velje kva han vil vektleggje. Einars val om å ha 4 kompetansemål som grunnlag for undervisninga kan høyrast lite ut, men sannsynlegvis vil han kome innom mange av dei andre kompetansemåla i løpet av undervisninga si. Einar sa at han trudde nok at det var tilfelle, utan at det var noko fokus hjå han. Når det gjeld Turid, er spørsmålet ho stiller interessant. Om den eventuelle forkynninga medfører gunstige tilhøve for å nå fleire kompetansemål, og det blir gjort på ein måte som Turid meiner tek i vare alle elevane, kan den då forsvarast? Ligg det innanfor den fridommen ein skal gje læraren? Einar og Turid er interessante ytterpunkt, som oppfattar læreplanen slik at dei kan favorisere høvesvis livssynshumanismen og kristendomen.

Illojale Einar og Turid har til felles med lojale Eva og Leif at dei finn læreplanen ypparleg som styringsdokument, og vil gjerne bidra til at elevane skal inneha dei haldningane som læreplanen forfektar. Når det gjeld Rigmor og Magne, som altså er definert som indifferent til læreplanen, hadde dette aspektet mindre fokus for dei. Magne satsar lite på å få det til i undervisninga si, men seier at «om det blir en konsekvens av undervisninga, er det flott». Rigmor er ambivalent på dette punktet, i og med at ho ynskjer ein dimensjon av «self-madeness», som ho uttrykte det. Ikkje lett å omsette, men poenget til Rigmor er at skulen *i tillegg* må førebu eleven på verdas harde realitetar.

Som me såg i kapittel 2.2, hadde «Hattie- bylgja» i den norske skulen auka medvitet til Rigmor omkring kva ho tyder for elevane. Fleire av respondentane delte dette synet. For Magne og Turid spela det ingen rolle, medan Einar sa det var gamalt nytt, men at han tykte det var fint å få bekrefta si eiga rolle. Einar, Rigmor, Leif og Eva var imidlertid samde om ein ting, som dei tok opp sjølve: RLE- faget er marginalisert. Eva uttrykte det slik:

- *Hattie bekrefter hvor utrolig viktige vi er, og hvor krevende det er å være RLE- lærer. Med de avanserte kompetansemålene vi har, er det utrolig at vi blir avspist med 1-2 timer i uken. Hvis de skal satse på ungdommen, må de satse på RLE- faget. Ellers er fagplanen bare tomme ord, og ingen vilje til å sette handling bak. Jeg snakker ikke bare om timetall, men kompetente lærere, satsing på kursing og videreutdanning, gjøre ressurser tilgjengelig osv.*

Respondentane er klar over dannelsingsmandatet og ansvaret (utanom Magne), dei vil ha det, og dei kjenner seg kompetente til det. Men 4 av 6 meiner at RLE må satsast meir på for å møte dei store utfordringane som følgjer av dette.

Av dette kan me konkludere med at respondentane i stor grad stiller seg bak læreplanen sin dannelsissideologi, og tek på seg dannelsingsansvaret som ligg i det å vere RLE-lærar. I den grad den kom i konflikt med eigen overtyding eller livsanskuelse (hå Rigmor), valde ho å ikkje iverksette subjektive preferansar. Dette kjem me attende til i neste kapittel.

Når det gjeld kristendomens posisjon, som har vore det store stridstemaet i faget nyare tid, ser me at det framleis er mindre konsensus. Turid vil ikkje la seg stoppe med omsyn til forkynning, og Einar let ikkje kristendomen få mest plass, men minst. Korleis ein tolkar læreplanen fører dermed til ulik oppfatting av den. Det kjennes rimeleg å anta at Einar og Turids bakgrunn (sjå figur 1 og kapittel 3.3) influerer på korleis dei oppfattar læreplanen, og støttar opp om Goodlads (Goodlad 1979) og Afdals (Afdal 2006) poeng.

Oppsumert kan korleis respondentane oppfattar den formelle læreplanen framstillast slik:

I læreplanen:	Turid:	Einar:	Rigmor:	Magne:	Leif:	Eva:
Ikkje-forkynningsdirektivet	Illojal	Lojal	Lojal	Lojal	Lojal	Uvisst
Upartisk framstilling av religionane	Illojal	Illojal	Lojal	Lojal	Illojal	Illojal
Kristendomens kvantitative forrang	Lojal	Illojal	Uvisst	Lojal	Lojal	Lojal
La elevane få kjennskap til kompetansemåla	Lojal	Illojal	Illojal	Illojal	Lojal	Lojal
Oppfatting av dannelsideologien	Lojal	Lojal	Delvis lojal	Delvis lojal	Lojal	Lojal
Sette i verk dannelsmandatet	Lojal	Lojal	Lojal	Delvis lojal	Lojal	Lojal

Figur 7: Tabell over dei mest debatterte temaa i høve til korleis respondentane oppfattar læreplanen.

Strand konkluderte med at det var relativt stor konsensus i korleis ein oppfattar læreplanen, og stor divergens i korleis ein anvender den. Figur 7 viser at konsensusen kring den oppfatta læreplanen er mindre framtrødande hjå mine respondentar. Dessutan viser det seg at livsanskuelse/ overtyding påverkar oppfattinga av læreplanen, noko Strand ikkje fann (Strand 2007). Kva konsekvensar dette får for iverksettinga av læreplanen, skal drøftast i neste kapittel.

4.5 Respondentane og den iverksette læreplanen

Av figur 6 såg me at tolkingsdimensjonen og klasseromsrealiteten heng saman. Korleis religionslæraren *forstår* læreplanen verkar inn på korleis han *anvender* den. Eit av spørsmåla me brukte mykje tid på i intervjuet, var kva dei betrakta som det viktigaste for dei å få til i faget, altså hovudmålsettingane. Dei svara:

- Einar: *Å få alle i størst mulig grad til å bli mindre skeptisk til andre kulturer. Jeg vil bidra til at elevene beveger seg i riktig retning. Om du for eksempel på en skala fra en til ti er 7 skeptisk til muslimer, håper og tror jeg at du etter noen år i min RLE- klasse er mindre skeptisk, kanskje 3 eller 4. Da føler jeg at jeg gjør en viktig jobb.*

- Turid: *Å la elevene ta del i vår flotte kulturarv, samtidig som de skal få kjennskap til pluraliteten i dagens samfunn. Gjennom systematisk arbeid med etiske problemstillinger utfra kristen tankegang skal de bli stand til å reflektere på en moden måte om viktige ting.*
- Rigmor: *Gi dem innblikk i religionens historie og særpreg, samt vise til en felles plattform når det gjelder etikk og holdninger. Vise at de deler denne plattformen med alle andre, en universell menneskelig folkerettslig tanke.*
- Magne: *At elevene skal kunne kompetansemålene til hvert kapittel.*
- Eva: *Skape forståelse og forbrødring på tvers av ulike religioner og kulturer.*
- Leif: *Bidra til at elevene blir skikkelige mennesker.*

Det viste seg at det var sterk sammenheng mellom hovudmålsetningane til respondentane og korleis dei iverksette læreplanen. I det fylgjande skal eg gå inn på momenta som er nemnde i figur 7, og sette respondentane sine svar i samband kva konsekvensar det hadde for iverksettinga av læreplanen. Kva konsekvensar får eventuell konflikt mellom læreplan og den subjektive oppfatninga til respondentane for livet i klasserommet?

Ikkje- forkynningsdirektivet. Turid og Eva skil seg ut her ved at dei seier at forkynning ikkje er ute av undervisninga deira. Eva er rett nok litt vag, og står oppført med «uvisst» i figur 7 på dette punktet. Ho er trygg på at ho ikkje krossar nokon grenser, sjå kapittel 3.4, men er samstundes open på at ho er usamd i ikkje-forkynningsdirektivet. Skilnaden mellom Turid og Eva er imidlertid at Turid er medviten på at ho ikkje følgjer direktivet i læreplanen, medan Eva meiner at ho ikkje gjer det. Når det gjeld Turids omgang med ikkje-forkynningsdirektivet, vil den kome innunder Strands prinsipp om den prefererte læreplan: velje den fagforståinga ein sjølv føretrekker, om den kjem i konflikt med den formelle læreplanen. For Eva sin del, derimot, er Goodlads teori meir relevant. Som me såg i kapittel 2.3, meiner han at lærarens livsanskuelse eller overttyding spelar inn på fagforståinga av den

formelle læreplanen. Eva *forstår* læreplanen på ein slik måte at ho finn det forsvarleg å *anvende* si kristne tru i undervisninga.

Ateistane/ agnostikarane Magne, Rigmor og Einar er naturleg nok lojal mot ikkje-forkynningsdirektivet. Leif, som har opplevd at kristentrua har avteke, finn direktivet uproblematisk. Det er interessant å merke seg at han oppfatta at læreplanen før endringa av føremålsparagrafen, i 2008, gav rom for forkynning. Tolkinga hans gjekk på at føremålsparagrafen overstyrte fagplanen i RLE (og KRL), når desse hadde mostridande direktiv. Kva var det som gjorde at Leif forsto det slik? Igjen er det mogleg å sjå dette i samband med Goodlads teori om at livsanskuelse og overtyding spelar inn på tolkinga av læreplanen.

Upartisk framstilling av religionane. Eit anna moment som Leif brukte mykje tid på å drøfte i intervjuet, var å bruke kristendomen som utgangspunkt for all RLE- undervisning. Sjølv om undervisninga hans eksplisitt var forkynningsfri, reiser denne metoden spørsmål omkring direktivet om upartisk framstilling av religionane. Leif responderte audmjukt i denne drøftinga, og sa han «hadde fått noko å tenkje på»:

- *Jeg har jo visst om at man skal framstille religionene upartisk, men samtidig får vi jo beskjed om å ha mest kristendom og la elevene få kjennskap til den kristne kulturarven. Jeg har vel tenkt at dette rettferdiggjør undervisningsopplegget mitt, men når vi snakker om det så grundig som vi gjør nå, må jeg si at jeg stiller spørsmål ved om den tolkningen holder.*

Etter ein lang pause held Leif fram:

- *Men jeg vet ikke om det vil være fruktbart å legge om. Jeg føler at undervisningen er god, jeg spiller på det jeg kan. Tror kvaliteten ville gått ned om jeg skulle lagt om.*

Dette er eit godt døme på kor komplekst biletet er når det gjeld faktorar som spelar inn på forståing og anvending av læreplanen. Oppfattinga av den formelle læreplanen er for den einskilde læraren ein prosess, der nye kunnskapar og erfaringar kan medføre at oppfattinga

endrar seg. Kva gjer ein då? Goodlad hevdar at lærarar i liten grad fornyar seg, dei tileignar seg eit avgrensa repertoar og held seg til det (Goodlad 1979). Dette stemmer overeins med Leifs refleksjon. Eg har lyst å leggje til at Leif framstår som ein særskild kunnskapsrik, reflektert og engasjert religionslærarar, med høge standardar. Å ta utgangspunkt i kristendomen i RLE-undervisninga vil nok av mange autoritetar bli betrakta som relativt stovereint. At Leif set spørjeteikn ved sitt eige paradigme i undervisninga, understrekar etter mitt syn refleksjonsnivået hans.

Eva og Turid henviste på dette punktet til kristendomens kvantitative forrang og poenget med kristendomen som kulturarv, og drøfta ikkje denne problematikken utover det.

Einar er i ein særstilling når det gjeld dette punktet. Illojaliteten hans handlar om at han marginaliserer religionane generelt, til fordel for livssynshumanismen og etikkundervisning generelt. Dette medfører at Austens religionar, hinduisme og buddhisme, vert meir fordelaktig framstilt enn vestens religionar (jødedom, kristendom, islam). Einar seier:

- *Østens religioner har en del fordelaktige element rent etikk- messig, og jeg nøler selvsagt ikke med å poengtere dette. I første rekke er det snakk om element som ikke-vold, ikke- misjonering, mindre blodig historie, og et mindre underkastende forhold til guddommene som gjør at det blir vanskeligere å skaffe seg makt i religiøse posisjoner.*

Kompleksiteten i den formelle læreplanen viser seg etter mitt syn til fulle i spørsmålet om upartisk framstilling av religionane. Kva tyder det at undervisninga skal vere upartisk? Som me såg av respondentane sine svar, vil det vere svært mange ulike moglege tolkingar. Kva implikasjonar dette får, kjem me attende til i kapittel 5.

Kristendomens kvantitative forrang. Her skilte Rigmor, og særleg Einar, seg ut. Einars argument er at sidan dei fleste har mest kunnskap om kristendomen, må denne nedtonast til fordel for dei andre hovudområda. Kristendomen er ikkje representert i dei 4 kompetansemåla Einar brukar som utgangspunkt for undervisninga si. Einar forklarar:

- *Jeg synes kompetansemålene under hovedområdet kristendom er veldig dårlige, og lite egnet til å få til det som er fagets mål: fremme toleranse og respekt. Kompetansemålene dreier seg om kristendommens historie, med en enorm og uforståelig Paulus- vektlegging og hvordan kristendommen er og organisert. I tillegg skal elevene lære om noen sekter. Det andre under kristendommen får jeg med i «mitt» viktigste kompetansemål: «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn».*

Som me har vore inne på, er RLE- faget veldig omfattande med heile 53 krevjande kompetansemål. Der andre RLE- lærarar vel vekk andre deler av fagplanen, vel Einar vekk kristendommen. Problemet med dette, er at det bryt med direktivet om kristendomens kvantitative forrang. Valet er medvite frå Einar si side, han vel sin prefererte læreplan. Han protesterer openlyst mot dette direktivet både overfor elevvar og skuleleiing. Når eg spør han om han får protestar mot dette, svarar han avvisande:

- *For oss som jobber på en skole som i så stor grad er multi- etnisk, er ikke dette noe problem.*

Rigmor er usikker på om ho lar kristendommen få mest plass:

- *Det kan hende at det er kristendommen som får mest plass. Som sagt, så er det de forskjellige religioners historie som er i fokus, og kristendommen har jo en lang og betydningsfull historie. Jeg holder ikke religionene så strengt adskilt, for eksempel går jeg gjennom mye av historien til jødedommen, kristendommen og islam i ett. Det bryr meg ikke, jeg kan ikke svare på spørsmålet.*

Rigmor bekreftar sin indifferente haldning til læreplanen, og seier at direktivet har ingen innverknad på undervisninga hennar. Hjø dei 4 andre respondentane har kristendommen størst plass. For Turid, Leif og Eva er dette ein sjølvfølgje, det er ingen konflikt mellom dette direktivet og eigen oppfatning. For Magne sin del skjer det heilt naturleg, i og med at han følgjer læreboka, og den er jo naturleg nok tru mot læreplanen.

La elevane få kjennskap til kompetansemåla. Dette var eit poeng som eg i utgangspunktet ikkje hadde tenkt å ta opp, men som etter kvart viste seg å bli eit sentralt punkt. Eg tek det med her, fordi det avdekka interessante moment. Dette direktivet er ikkje fagspesifikt, som dei andre er, men det viste seg at valet respondentane gjorde i dette spørsmålet, måtte relaterast til livsanskuelsen deira. Respondentane delte seg i to grupper, den eine lojal og den andre illojal. Eva, Leif og Turid (dei kristne), som har kristendomen som utgangspunkt for undervisninga si, fann det nyttig og naturleg å la kompetansemåla spele ein viktig rolle i undervisninga. Dei tre andre, ateistane/ agnostikarane, var ikkje interessert i la elevane få ta del i læreplanen og kompetansemåla. Grunngevinga varierte. Magne, fordi han hadde liten kunnskap og interesse av dei, Einar, fordi han berre fann 4 kompetansemål interessante, og Rigmor, fordi ho meinte kompetansemåla berre var ein ekstrabyrde for elevane.

Min konklusjon er at det ikkje er tilfeldig at det er tilhøvet til kristendomen som deler gruppa i dette spørsmålet. Det er rimeleg å anta at livsanskuelsen her verkar inn på korleis ein set i verk læreplanen. I og med at læreplanen på nokre punkt favoriserer kristendommen, kan det vere naturleg å støtte seg til kompetansemåla i undervisninga for dei som er samd i dette, og visa versa.

Oppfattinga av dannelsideologien og iverksettinga av dannelsingsmandatet. På dei to siste punkta, korleis ein oppfatta og sette i verk dannelsideologien, opplevde me den største semja. 4 av respondentane var engasjerte, ja kanskje glødande, i arbeidet med å gje elevar rette haldningar. Rigmor og Magne var delvis med på denne tanken, men litt meir nølande. Magne sa at det var fint om det vart konsekvensen av undervisninga, men det var ikkje noko han la vekt på. Desse funna samsvarar med Everington og Sykes` sine, som blant anna underøkte korleis RLE- lærarar i England opplever dannelsingsmandatet, jamfør kapittel 1.2. Undertittelen på studiet deira var «I want to change the world», eit sitat frå ein av respondentane som illustrerte den generelle haldninga til dannelsingsmandatet (Everington og Sykes 2001).

Som me såg ovanfor, var Rigmor den einaste som ikkje stilte seg ubetinga bak ideologien i læreplanen. Ho hadde ei interessant tolking av læreplanen når det gjeld kontroversielle tema: ikkje ta dei opp. Er det i tråd med læreplanens intensjon? Ho var vag på om ho let vere

på grunn det ho oppfatta som læreplanens direktiv, eller på grunn av at ho vurderte elevane som ikkje modne nok. Er dette ei rimeleg tolking? Er det slik at når ein skal fremje toleranse og respekt, må ein la vere å ta opp tema som kan rokke ved desse haldningane?

Eg tok dette opp med tre av dei andre respondentane. Det viste seg å vere eit særskilt vanskeleg spørsmål, som dei var opptekne av. Dei hella til Rigmors tolking, men mest med henvisning til at elevane ikkje er modne nok. Dette er tema som høyrer heime på vidaregåande, meinte Eva, Turid og Leif. Leif er glad han slepp å ta opp kontroversielle tema, fordi han føler at han møter seg sjølv i døra:

- *Dette spørsmålet er mest aktuelt i forhold til islam. Det går ikke å nekte for at det er uheldige aspekter i denne kulturen som man må ta avstand fra. Kvinnesyn, omskjæring osv. Dette er jo en vanskelig debatt, som også mange voksne strever med å orientere seg i. Jeg jobber med at man skal skille person og kulturtilhørighet: alle muslimer er ikke terrorister, selv om det av og til kan høres sånn ut i media. Jeg tror det hadde blitt vanskelig å fronte denne holdningen om alle aspekt ved kulturen skulle «på bordet».*

Rigmor skilte seg frå ei tre andre ved at ho ynskte å ta opp kontroversielle tema, for å «ruste elevene til den virkelige verden, som læreplanens utopiverden ikke sier noe om». Men ho let altså vere. Det interessante for oss er at me ser eit tilfelle der religionslæraren ikkje anvender den prefererte læreplanen, der det er konflikt mellom eigen livsanskuelse og det ho oppfattar som læreplanens direktiv. Turid, Eva og Leif oppfattar at læreplanen og eigne haldningar er samanfallande, men er samde i Rigmors slutning om å utelate kontroversielle tema.

I sin grunngjeving for dette standpunktet, viste dei til 2 kompetansemål, og særleg: «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn», med vekt på «respekt». I tillegg trakk dei fram «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møtet mellom religion, kultur og samfunn». Det siste kan virke som ei sjølvmotseiing, men særleg Leif og Eva la vekt på valfridomen som ligg i det. Eva seier:

- *Når man ikke får noen mer presis beskrivelse enn å diskutere aktuelle spørsmål, er det vel opp til læreren å velge ut hva slags spørsmål det skal være. Jeg tenker da at for å ivareta respekten, og tatt i betraktning elevens modenhet, er det pedagogisk riktig å vente til etter ungdomsskolen.*

Spørsmålet om ein skal ta opp kontroversielle tema opnar, slik eg ser det, for to rimelige tolkingar. Både å unngå kontroversielle tema og ta å dei opp, vil sannsynlegvis vere innanfor ramma til læreplanen. På den eine sida kan ein argumentere for at denne fridomen kan ein gje lærarar, at kvar einskild er best skikka til å vite kva slags undervisning eigen klasse kan ha. På den andre sida er det nettopp dette Goodlad åtvarar mot; tolkingsdimensjonen kan medføre ulik praksis med lik læreplan, og avstanden mellom intensjon og røynd kan bli stor.

Dette stadfestar at tolkingsdimensjonen i læreplanen er noko religionslæraren må forholde seg til, og at det får innverknad på gjennomføringa av læreplanen. Av figur 7 såg me at respondentane oppfatta utvalde tema i læreplanen ulikt. Held me denne oppfattinga saman med livsanskuelse og overtyding, viser det seg at det i stor grad er samanfallande. Når det gjeld kva konsekvensar dette får for iverksettinga av undervisninga, er biletet relativt eintydig. Med nokre små unntak, viser det seg at respondentane vel den prefererte læreplanen i staden for den formelle læreplanen. Eigen fagforståing vert lagt større vekt på enn læreplanen si fagforståing, når det er konflikt mellom desse.

Desse funna støttar Goodlads teori om at den gjennomførte læreplanen «er» den oppfatta læreplanen. Respondentane gjennomfører undervisninga si i tråd med det dei oppfattar den formelle læreplanen er.

KAPITTEL 5: OPPSUMERING

5.1 Innleiing

Eg har i denne studien undersøkt korleis religionslærarar forstår og anvender læreplanen. På grunn av det Goodlad identifiserer som ein *tolkingsdimensjon* (Goodlad 1979), kan forståinga og anvendinga vere ulik frå lærar til lærar. Særleg har fokus vore om livsanskuelse og personleg overtydning har innverknad på dette. I dette kapitlet skal oppsummere dei viktigaste funna i studiet.

5.2 den oppfatta og den iverksette læreplanen

Av figur 7 i kapittel 4.4 ser me at respondentane oppfattar den formelle læreplanen ulikt. Det viste seg at eigen livsanskuelse og overtydning spela ei stor rolle for respondentane si tolking. Dei som erklærte seg kristne (Turid, Eva, Leif), var lojale mot kristendomens kvantitative forrang, medan dei var illojale mot den upartiske framstillinga av religionane. Kristendomen vart favorisert. Dei var lojale mot at elevane skulle få kjennskap til kompetansemåla, samstundes som dei i den samanhengen oppfatta læreplanen slik at dei kunne framheve og prioritere kristendomens kompetansemål. Dette begrunna dei i kristendomens rolle som kulturarv, og den kvantitative forrangen. Like eins oppfatta dei læreplanen slik at dei kunne ta utgangspunkt i kristendomen, når dei underviste om dei andre temaa på pensum. Når det gjaldt ikkje- forkynningsdirektivet, var det vanskelegare å fastslå lojaliteten. Felles for dei var at dei bevega seg eller hadde bevega seg i grenseland i dette spørsmålet. Eit anna moment som kom fram, var at før 2008, når den kristne føremålsparagrafen vart omgjort, oppfatta dei at denne overstyrde ikkje- forkynningsdirektivet.

Dei erklærte agnostikarane/ ateistane var lojale mot ikkje- forkynningsdirektivet. Agnostikarane hadde ein upartisk framstilling av religionane, fordi dei var interesserte i dei som historiske størrelsar. Ateisten Einar var illojal i dette spørsmålet. Han favoriserte ope dei religionane som han meinte hadde mest fordelaktiv vinkling i nokre utvalde moment, der etikken var viktigast. Dette kjem me attende til i kapittel 5.4. Alle 3 (Einar, Rigmor og Magne)

var illojale mot direktivet om å la elevane få kjennskap til læreplanen og særleg kompetansemåla. Her må ein imidlertid stille spørsmål om det kan begrunnast i livsanskuelsen deira, sidan begrunningane var forskjellige. Eg skal ikkje drøfte det vidare her no, berre nemne at mitt inntrykk er at livsanskuelsen deira *hadde* innverknad på det valet. I kapittel 4.2 vart det dokumentert at kristendomen utgjer den største prosentandelen blant kompetansemåla, og både læreplanen i RLE og den generelle læreplanen er som me har sett, sterkt influert av kristendomen. Særleg Einar og Rigmor antyda at dette delvis kunne medverke til mindre fokus på læreplanen i undervisninga.

Når det gjeld kristendomens kvantitative forrang, får me nokre interessante funn. Einar er illojal, medan Magne er lojal. Rigmor kan ikkje svare på spørsmålet, fordi ho finn det uinteressant og har aldri tenkt over det. Magne er lojal på grunn av si indifferente haldning til læreplanen; det som står i læreboka, det underviser han i. For Einar er det eit stort prinsipielt poeng å vere illojal her, han meiner at kristendomens kvantitative forrang burde ha vore snudd på hovudet. Logikken hans er at dei fleste veit mest om kristendomen i utgangspunktet, ergo er undervisning om dei andre hovudområda meir naudsynt.

Semja omkring både oppfattinga og iverksettinga av den moralske dannelsesideologien i læreplanen, var nesten total. Dette var eit mandat som respondentane gjerne ville ha, og for mange var det sjølv hovudmålsettinga med faget, sjå kapittel 4.5. Unnataket var Rigmor, som meinte at ho på vegne av høgresida i norsk politikk, kunne tale for ei fremjing av andre moment i tillegg. Om Rigmors synspunkt er støtta av andre, er uråd å vite, men kan vere interessant å undersøke i ein annan samanheng. Det var òg semje omkring ressursspørsmålet; respondentane meinte at faget har for få timar, og at ein frå sentralt hald burde gå inn for ei generell heving av statusen og omdømet til faget. Faget burde bli eit satsingsområde, slik at det til dømes vart lettare for RLE- lærarar å etterutdanne seg.

I denne samanhengen kan det vere verdt å nemne tabellen i figur 1, der me såg ei liste over faktorar som spela inn på religionslærarens fagforståing. Den viser kompleksiteten i dette spørsmålet, så mi avgrensing i denne samanhengen til berre å drøfte livsanskuelse/ overtyding kan verke mangelfull. Grunnen er nettopp omfanget; å inkorporere faktorane i

figur 1, ville ha sprengt rammene for denne oppgåva. Difor må må nøye oss med å hugse på at ein lærar vil vere påverka av mange faktorar når det gjeld kva fagforståing han har.

5.3 Strands prefererte læreplan

Elin Strand, som i 2007 undersøkte kva tilhøve lærarar på vidaregåande skule har til læreplanen i faget religion og etikk, konkluderte med at ho måtte utvide Goodlads læreplankategoriar. Ho innførte *den prefererte læreplanen*, fordi ho fann at «den formelle læreplanens målformuleringer har begrenset innflytelse på undervisningspraksisen på skolene» (Strand 2007: 57). Poenget til Strand er at når religionslærarane kjem i ein situasjon der læreplanens intensjonar kjem i konflikt med subjektive preferansar, er dei «tilbøyelig til å la den fagforståelsen de selv prefererer, være avgjørende for den fagforståelsen de velger å iverksette i sin undervisningstilnærming» (Strand 2007: samandrag).

No er det gått 5 år sidan Strand gjorde sine undersøkingar, og respondentane i min studie er RLE- lærarar på ungdomsskuletrinnet. Ein ny læreplan, kunnskapsløftet, er innført. Resultata frå mi undersøking viser at Strands innføring av omgrepet «den prefererte læreplan» kan vere på sin plass. Alle respondentane i mi studie er klar på at i ein slik konflikt, må ein velje eigen forståing. Dei fleste fann dette logisk og einaste utveg, og viste til den handlingsfridomen dei meiner tolkingsdimensjonen gjev kvar einskild lærar.

Andre funn var imidlertid ikkje samanfallande med Strand sine. Strand fann at «respondentene har relativt enhetlig innholdsmessig fortolking av den formelle læreplanen» (Strand 2007: 57). Som me såg i førre kapittel og av figur 7, kjem eg fram til andre resultat. Særleg influert av livsanskuelse/ overtyding, *oppfattar* respondentane den formelle læreplanen ulikt. I studiet til Strand hadde det «livssynsmessige ståsted» berre innverknad på *iverksettinga*.

Det kan vere fleire årsakar til at funna mine divergerer i høve til Strand side. I neste kapittel vert det drøfta om det kan ha noko med kunnskapsløftets karakter, eller *vesen*, å gjera. I tillegg kan det vere skilnad på ungdomsskuletrinnet og vidaregåande. Dessutan er det grunn til å problematisere om utvalet i dei to studiane har innverknad på funna. Både nytta

strategisk utval, men det verkar som respondentane mine er eit meir polarisert utval. I Strand si studie er hovudtyngda av respondentar (4 stk.) lojale mot læreplanen, medan 2 stk. skil seg ut som henholdsvis forkynnande og religionskritisk. Skilnad i utvalet vil alltid ha innverknad når ein samanliknar studiar, og kan vere med på å forklare divergerande resultat.

5.4 Goodlads læreplanteori og konsekvensar av funna

Den formelle læreplanen er utgangspunktet for lærarens undervisning i skulen. Ein føresetnad for å setje ideane frå den formelle læreplanen ut i live, er å ha kjennskap til den. Dei 6 respondentane hadde, med eitt unnatak, særskild god kunnskap om læreplanen, og i tillegg eit medvite tilhøve til den. Som me har sett, og som Goodlad har peika på, medfører ikkje dette i seg sjølv at intensjonane i læreplanen manifesterer seg i klasserommet. Læreplanen er av ein såpass kompleks karakter at Goodlad meiner at den må delast i 5 kategoriar (Goodlad 1979). I denne studien har eg særleg vore oppteken av dynamikken mellom den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen og den iverksette læreplanen. Eg har vist at tolkingsdimensjonen medfører at ulike lærarar kan oppfatte den formelle læreplanen ulikt, og dermed vil gjennomføringa av læreplanen vere ulik.

Eg har i tillegg vore inne på at læreplanen sitt *vesen* tyder på at det må vere slik. Tolkingsdimensjonen følgjer naudsynt av den politiske lina ein har lagt seg på; kompromisslina. Det er mange aktørar som har makt til å få med sitt syn, eller rettare *delar* av sitt syn, på korleis utdanninga i Noreg skal vere. I vårt demokrati er det vanskeleg å tenkje seg ei anna løysing enn at fleire får gjennomslag for nokre av sine meiningar.

Problemet inntreff, seier Goodlad, når den iverksette læreplanen i for stor grad avvik frå intensjonane i læreplanen. Det finst ingen offisiell kontrollinstans frå myndigheitene si side, systemet byggjer på tillit. Til dømes Einar er open overfor elevar, føresette og skuleleiing på at undervisninga hans bryt med sentrale retningslinjer i læreplanen. Han seier han til dags dato ikkje har motteke noko klage, heller tvert om. Dette viser etter mitt syn *læreplanens underordna posisjon*. Dei instansane som har makt til å få med sine syn i læreplanverket, spelar liten rolle i den daglege undervisninga i skulen. Der er det andre maktfaktorar Einar må forholde seg til: elevar, føresette og skuleleiing. Eg fekk eit bestemt inntrykk av at Einar

er ein sær dyktig, engasjert og godt likt lærar. Han har omsut for elevane sine, og er interessert i faget. At han avgrensar undervisninga til kun 4 kompetansemål, ignorerer kristendomens kvalitative forrang og elles har ein normativ undervisningsstil, medfører ikkje at *dei reelle kontrollinstansane* (elevar, føresette, skuleleiing), reagerer.

Bortsett frå eit einskild tilfelle, vert heller ikkje Turid korrigert for sin dels forkynnande undervisningsstil. Ho seier ho let sin skepsis til ikkje- forkynningsdirektivet skine gjennom, men får få reaksjonar: «Det hender at jeg får en bekymret humanetiker- pappa på tråden, men det blir aldri noe mer ut av det». Etter å drøfta årsakene til dette, kom Turid fram til at det nok var på grunn av at elevane stort sett var veldig godt nøgd med undervisninga. For meg er det rimeleg å anta at dette sannsynlegvis stemmer. Turid, som Einar, framstår som ein lærar med store kunnskapar og engasjement i faget. Det er elevane som er den *fyrste og avgjerande kontrollinstansen*. Skal det kome innvendingar, må dei i dei aller fleste tilfelle starte her.

Heller ikkje Magne og Rigmor, med sin tilfeldige og ignorante omgang med læreplanen, møtte nokon innvendingar mot undervisninga si.

Av dette ser me at fridomen respondentane får til å utforme si eigen forståing av læreplanen grensar til total. Læreplanen legg i seg sjølv opp til utstrekkt tolking, og det finst ingen offisielle kontrollinstansar. Dei reelle kontrollinstansane vil heller ikkje reagere, før elevane, som er den avgjerande kontrollinstans, gjer det. Det er rimeleg å anta at elevane reagerer på grunnlag av andre ting enn avvik frå den formelle læreplanen sin intensjon, noko som vart bekrefta i intervju med respondentane. Elevanes *erfarte læreplan* var i fylgje respondentane positiv, ergo ingen reaksjon.

Konklusjonen vert fylgjeleg at det avgjerande er kvaliteten på undervisninga i elevane sine auge. Problemet som Goodlad identifiserte, var potensiell avstand mellom læreplanens intensjon og realiteten i klasserommet i og med tolkingsdimensjonen. Dei undersøkingane som er føretekte i dette studiet, tyder på at Goodlads åtvaring er på sin plass. Men det gjev grunn til å spørje *kven* det er eit problem for. Svaret må vere dei maktinstansane som har utforma den formelle læreplanen, som eventuelt finn at det dei meinte skulle vere

grunnlaget for undervisninga, ikkje er det. Men det er lite sannsynleg at dei vil finne dette ut, fordi me såg at dei reelle kontrollinstansane reagerer på andre ting enn avvik frå den formelle læreplanen.

Spørsmålet ein sit at med er kva konsekvensar dette har for skulen. Er det å fylgje læreplanens intensjonar så viktig, at det er alvorleg når det ikkje skjer? Som me har sett, fann òg Strand i si undersøking at den formelle læreplanen har begrensa innflytelse på undervisninga. Samstundes fann Strand at undervisninga var prega av individualitet, autonomi og mangfald, og for ho er det eit ope spørsmål om dette faktisk er eit problem, eller ein ressurs for religionsfaget. Det same kan seiast om mine respondentar. For dei var det i stor grad ein sjølvfylgje å bruke det Strand kallar den prefererte læreplanen, når det var konflikt mellom den formelle læreplanen og den fagforståinga dei sjølv prefererer. Dei som reflekterte kring dette, meinte at når det fyrst er opna for så stor grad av tolking i læreplanverket, må ein kunne anvende det ein faktisk kjem fram til. Dessutan, vart det hevda, at lojaliteten til den formelle læreplanen vert uansett ivareteken med at ein syter for at elevane er godt førebudd til munnleg eksamen i 10. klasse.

Munnleg eksamen er kanskje den viktigaste kontrollinstansen for den formelle læreplanen. 3 av respondentane kom inn på dette; om dei som sensor får ein fagplan frå medsensor som ikkje er i samsvar med komptansemåla, vert det ikkje tolerert. Dessutan viste det seg at dei fleste (5 stk.), til ein viss grad let læreboka vere bestemmande for undervisninga.

Mine og Strands undersøkingar tyder altså på at den individuelle, autonome og mangfoldige læraren i den norske skulen kan vere ein ressurs. Respondentane mine peika på at den formelle læreplanen i sitt vesen gjev læraren stor fridom, og dette kan føre til at læraren finn det naturleg å velje den prefererte læreplanen. Trass i at ein kan ta seg relativt store fridomar, finst det nokre kontrollinstansar, som munnleg eksamen og eventuelt lærebok. Dessutan kan dei reelle kontrollinstansane reagere, jamfør Turids døme.

Denne studien si ramme tillèt ikkje å undersøkje med dei forskjellige kontrollinstansar om ein deler dette synet. Det vil vere nyttig å undersøke nærmare korleis elever og andre

kontrollinstansar opplever det som er drøfta i denne oppgåva. Eg ser føre meg at vidare forskning på dette feltet vil kunne vere tent med ein slik innfallsvinkel.

Me har i denne studien sett at læreplanens direktiv kan i visse tilfelle ha avgrensa innverknad på klasseromsrealiteten. Respondentane har ein tendens til å oppfatte den som *rådgjevande*, heller en bestemmande. Den har eit preg av å vere *underordna*, særleg i høve til kvar einskild lærars prefererte læreplan. Dette tyder på at det kan vere spenningar mellom nasjonalt og lokalt nivå i læreplanforståinga. Om me legg dei nasjonale føringane til grunn, kan det tyde på at me står ovanfor ei utdanningspolitisk utfordring. Vel ein derimot å leggja meir vekt på den lokale valfridomen, kan vurderinga bli annleis. Uansett kan det vere fruktbart for andre, både forskarar og skulepolitikarar, å reflektere over dette spørsmålet.

5.5 Konklusjon

Korleis forstår og anvender religionslærarar i ungdomsskulen læreplanen, og kva gjer ein når den kjem i konflikt med eigen livsanskuelse/ overtying? Korleis oppfattar ein den moralske dannelsesideologien og korleis stiller ein seg til dannelsesmandatet? Desse spørsmåla har eg freista å undersøkje i denne studien, ved å intervjuar 6 religionslærarar med ulike bakgrunn og livsanskuelse/ overtying. Eg har lagt til grunn Goodlads læreplanteori, med vektlegging på dynamikken mellom den formelle, oppfatta og iverksette læreplanen. I tillegg har eg drege vekslar på Strands studie frå 2007; *Religionslærar, hvem er du?*, og særleg tillegget til Goodlads læreplankategoriar derifrå; den prefererte læreplanen. Dei viktigaste funna kan oppsummerast slik:

- Respondentane har eit divergerande syn på korleis dei oppfattar læreplanen.
- Livsanskuelse/ overtying spelar sannsynlegvis inn på korleis dei oppfattar læreplanen.
- Korleis respondentane iverksette læreplanen samsvarar med korleis dei oppfattar den.
- Det vil seie at dei nyttar ein preferert læreplan når den formelle læreplanens intensjonar kjem i konflikt med eigen fagforståing.
- Respondentane er samde i den moralske dannelsesideologien

- Respondentane er samde i at RLE skal vere det faget som set den moralske danningsideologien ut i livet, men meiner samstundes at faget i den samanhengen bør få tildelt fleire ressursar.

LITTERATUR:

- Afdal, Geir (2006): *Tolerance and Curriculum*. Münster: Waxmann Verlag
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner: Hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Everington, Judith og Sikes, Pat (2001): I want to Change the world: the Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect. I Hans-Günter Heimbrock m.fl. (red.): *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Berlin: LIT Verlag
- Goodlad, John I. et al. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill
- Haakedal, Elisabeth (2001): Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A Discussion of Practices and Reflections of an Eastern and a Western Norwegian Primary School Teacher. I Hans-Günter Heimbrock m.fl. (red.): *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Berlin: LIT Verlag
- Haakedal, Elisabeth (2003): *”Det er jo vanlig praksis hos de fleste her.» Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering –en religionspedagogisk studie av grunnskolelærernes handlingsrom på 1990-tallet*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub
- Imsen, Gunn (2006): *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Læreplanverket (1997): *Læreplanverket for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement
- Læreplanverket LK06: *Læreplan i religion, livssyn og etikk* og *Læreplan i religion og etikk*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>
- Plesner, Ingvill T (2001): Hvordan definere fellesskapets grunnlag. I Jan Olav Henriksen m.fl. (red.): *Pluralisme og Identitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Christophersen, Line (2000): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red.) (1996): *Kvalitative metoder. i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Robson, Colin (2002): *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing

Vedlegg: intervjuguide

Del 1: respondentens sitt tilhøve til læreplanverket:

- Kva er ein god RLE-lærer?
- Har du nokon mål med RLE-undervisinga?
- Korleis legg du opp undervisninga for å nå måla?
- Kva er viktigaste du formidlar til elevane i RLE?
- Formålet med opplæringa skal blant anna vere:

-Religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever.

Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. Likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold.

- Korleis føreheld du deg til dette sitatet frå RLE sin læreplan?

-Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner. Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Kristendomskunnskap skal av den grunn ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet. Dette innebærer at det vil være rom for lokale variasjoner i fordelingen mellom hovedområdene i faget for å oppfylle kompetansemålene.

- Korleis føreheld du deg til dette sitatet frå RLE sin læreplan? Føler du at det kjem i konflikt med det førre sitatet?
- Desse orda går att i læreplanen for RLE: toleranse, openheit, inkludering, respekt. Korleis jobbar du for at elevane skal ta til seg/ utvikle desse eigenskapane?
- Kva tykkjer du om du skal «lære» elevane desse eigenskapane?
- Kva gjer du med elevar som ikkje innehar/ motset seg desse eigenskapane? Innverkar det på karakterar og tilbakemeldingar?
- RLE sin læreplan er den einaste (delvis med unntak av samfunnsfag og norsk) som inneheld den generelle læreplanen sine mål om toleranse, openheit, inkludering og respekt. Kva tykkjer du om det?

- Kjenner du på forventninga om å ha ansvaret for at elevane skal bli torerante, opne, inkluderande og respektfulle? Kjenner du deg kompetent til å få det til? Tykkjer du RLE- faget får dei naudsynte ressursane som skal til for å gjennomføre dette?

Del 2: Respondenten sitt tilhøve til ungdomsskulefaget RLE:

- Kva tykkjer du om utviklinga faget har hatt, frå kyrkjeleg til religionsvitskapleg fokus?
- Med tanke på endringane i faget det seinaste tiåret; har du endra måten å undervisa på?
- Kva tykkjer du om dagens fritaksordning?
- Kva akademisk forankring bør faget ha?
- Kva tykkjer du om kristendomen skal ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet? Kva tykkjer du om begrunninga for det?
- Det er eit mål at faget skal vere hovuddrivkrafta i å møte utfordringar kring auka pluralitet i samfunnet. Kva tykkjer du om det, og tykkjer du at faget er lagt opp på ein slik måte at det er mogleg?
- Kva slags undervisning meiner du fungerer best i RLE?
- Brukar du RLE på ein tverrfagleg måte? I høve til dine egne fag og/ eller andre fag?
- Er RLE eit viktig fag i ungdomsskulen? Kvifor/ kvifor ikkje?

Del 3: Respondenten sitt syn på elevane sitt tilhøve til RLE:

- Likar elevane faget?
- Kva er grunnane til det?
- Har du informasjon om elevane si trustilhøyrslé, og går du aktivt inn for å få det?
- Kvifor/ kvifor ikkje?
- Tek du omsyn til det i undervisninga? Eventuelt korleis og kvifor/ kvifor ikkje?
- Har du strategiar på korleis best møte ein situasjon der det vert debatt om ein religion som nokon av elevane høyrer til?
- Har du opplevd konflikt mellom di rolle som verdiforvaltar og elevars syn?
- Eventuelt korleis løyser du det?
- Korleis løyser du situasjonar der elevar uttrykkjer sterke religiøse eller anti- religiøse haldningar?
- Korleis løyser du situasjonar der elevar framstiller eigen overtyding som det einaste sanne?
- Korleis engasjerer du uengasjerte elevar i RLE?
- Korleis fremjar du toleranse i faget?

Del 4: Respondenten sitt syn på forkynning i RLE:

- Kva faktorar formar deg som RLE-lærar?

- Spelar religiøs/ideologisk ståstad inn på korleis ein underviser faget? Kvifor/ kvifor ikkje?
- Er det noko religiøst/ ideologisk ståstad som er meir fordelaktig å inneha enn andre som RLE-lærar? Kvifor/ kvifor ikkje?
- Kva religiøst/ ideologisk ståstad har du?
- Er det samanheng mellom ditt religiøse/ ideologiske ståstad og undervisinga di? Kvifor/ kvifor ikkje? Er dette noko elevane merkar?
- Informerer du om ditt religiøse/ ideologiske ståstad? Kvifor/ kvifor ikkje?

Til slutt: er det noko du ynskjer å leggje til?